

学位論文

(論文題目)

**「対話」に基づく道德教育のあり方に関する研究
ーマルティン・ブーバーの教育思想に依拠してー**

2013年

**兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
学校教育実践学専攻
柘植 欽也**

目次

序章 本研究の意義と課題	5
第1節 問題の所在	5
1. 「対話」なき学校教育の状況	5
2. 「道徳の時間」の経過と動向	6
第2節 研究の課題・方法と内容構成	10
1. 本研究の課題と研究方法	10
2. 論文の構成	11
第3節 先行研究	12
1. 人間論	14
2. 教育論	15
3. 教師論	19
4. 対話論	20
5. 共同体論	22
第1章 ブーバーの対話的人間観と教育思想の特性	25
第1節 「対話」思想の時代的背景	25
第2節 「対話的人間観」の特性	26
1. ブーバー思想における「我」	26
2. 人間存在の危機と救出	28
(1) 存在の「本質」と「仮象」	28
(2) 「分析」と人格の「現前化」	29
(3) 「強制」と「開発」	29
(4) 真の対話	31
第3節 ブーバー教育思想の特性	32
1. 学習者論	33
2. 教育者論	33
3. 教育関係論	34
第2章 「対話」思想と教育実践	38
第1節 ブーバーの「対話」思想	38
1. 真の対話とは何か	38

2. 真の対話が成立するために.....	40
3. 「証されること」の大切さ.....	40
第2節 教育活動における対話	41
1. 従来の教育活動における「対話」の貧困.....	41
2. 「真の対話」を実現する方途をもとめて.....	43
3. 「対話」と「討議」の違いについて.....	44
4. 「対話」に基づく道德の授業.....	45
第3章 “全人格的関わり”としての道德教育	50
第1節 ブーバーの教育論.....	50
1. 「世界」が教育する.....	50
2. 「性格教育」論について	52
3. 「偉大な性格」(der grosse Charakter)	53
第2節 ブーバーの教師観.....	54
1. 「我と汝」(Ich und Du)の関係.....	54
2. 「出会い」と「信頼」	55
3. 教育における「包擁」(Umfassung)	56
第3節 全人格的な関わりとしての道德教育のあり方.....	57
1. 道德教育の本質としての「対話」	57
2. 教育の「世界」	57
3. 「学習指導要領」と道德の授業	59
第4章 ブーバー教育思想における「間の領域」と道德教育.....	62
第1節 人間の間柄.....	62
1. 「人間存在の原理」について.....	62
2. 現代の思想的傾向	63
3. 「間」の領域.....	64
4. 二つの基本的態度	65
5. 関わりの現状.....	66
第2節 教育実践との結びつき	67
1. 「協同学習」の道德教育としての価値	67
2. 人間の間柄と向かい側の経験.....	68

3. 事例からの考察	69
4. 「道徳の時間」における取り組みについて	71
第5章 ブーバー教育思想に基づく道徳授業の理論と実践	75
第1節 わが国の道徳授業の現状と今後のあり方	75
1. 現行の道徳授業改革への批判的検討	75
2. 道徳教育批判の検討	81
第2節 ブーバー教育思想と道徳授業	84
1. ドイツ語圏における性格（道徳）教育	84
2. 「性格教育」と他の教育活動との違いについて	85
3. 「道徳授業」はいかになされるべきか	85
終章 本研究の成果と課題	93
第1節 研究の成果	93
第2節 今後の研究課題	95
参考文献	96

序章 本研究の意義と課題

第1節 問題の所在

本研究は、「対話」という相互的な営みにおける問題点に関して、対話の哲学者と称されるマルティン・ブーバー（Martin Buber, 1878-1965）の教育思想に基づいて検討することにより、今日の道德教育の改善に結びつけようとするものである。

近年“教育の危機”が叫ばれると共に、「対話」の重要性を説く声がかつてない高まりを見せているが、はたして現今の学校教育（道德教育）の状況においては、「対話」という営みが十全には機能しなくなっているのだろうか。であるとすれば、それはいったい、如何なる理由によるものであろうか。

1. 「対話」なき学校教育の状況

道德教育の研究者である山根は、今日の学校のもつ様々な問題は、「自己の中に他者が不在」になってしまっていることで説明がつくとして、戦後、他者を必要としない教育を追求した結果、人間関係が不在となり、その結果、“道德の欠落”という事態を生じてしまっているのである、と述べている。¹⁾ それでは、ここでいう「他者の不在」とは、はたしてどのような状況を意味しているのであろうか。

この問題について、同じく道德教育研究者の徳永は、今や個人的なレベルから国家的社会的なレベルに至るまで自己の立場を絶対化し、いつも“我から一方的に相手を見る”ことを自明のことのようになってしまい、“相手の側から自己を問う”ということはほとんどなされていない状況にあるとして、学校においても、教師から生徒への働きかけが中心であり、教師が未熟な生徒を全面的に信頼することは難しいがゆえに、教育関係が真の対話的關係として展開されることは極めて稀である、と論じている。²⁾

一方、心理学者としての立場から、佐藤は、私達が自己というものを他者とは明確に区別された意識をもった“自立した主体”としてイメージしてしまっているのは、近代社会が、人間の個人的な欲望と利潤の追求を社会発展の原動力として位置づけ、そうした近代的な自我をもった人間になることを求めたからであり、それに伴って、学校教育における教育活動や発達の目標も、自己と他者、主体と客体との分離・二項対立的な関係をもたら

し、関係性を持つことのできない孤立、もしくは関係が成立したとしてもその関係そのものが“物象化”してしまい、他者と本来的なコミュニケーションを結ぶことが一向にできないという事態に陥ってしまっている、と結論づけている。³⁾

つまり、現代社会に生きる人間は、誰もが皆、決して一人で生きていくことのできる存在ではなく、自分が自分であるという確証すら他者の存在なしには得られないにも拘わらず、まるで、単独で生きることのできる、自立的な存在であるかのように“錯覚”させられているというのである。⁴⁾であれば、学校における道德教育が、「自己の探求は、決して他の人々から隔離されたところで行われるものではなく、必ず他者の在り方や他者とのかかわり方が、そこに重要な役割を果たす」⁵⁾とされ、「道德の時間」はもとより、各教科や総合的な学習の時間、特別活動においても必ず行われることになってはいるが、もし今なお「教師の意識の大半が自らの専門教科の指導に向いて」⁶⁾いて、その方法もどちらかといえば一方的であり、教科書を始めとする指導内容をそつなくこなし、いわゆる学力を高めることが必要にして最大の使命であると考えた存在であるならば、教師と生徒の間における豊かな“対話的行為”、すなわち、お互いの存在を全人格と捉え、同じ目線に立って人間としての在り方を見つめ合い、語り合う中で、個々の生徒に「自己の探求」を促すという行為が極めて乏しい状況とならざるを得ないであろう。

2. 「道德の時間」の経過と動向

それでは、我が国の道德教育における「対話」の営みは、はたしてどのような状況におかれているのであろうか。

先ず、現在行われている「道德の時間」における教育活動の実態から捉えてみることにしよう。

『中学校学習指導要領解説 道德編』（平成 20 年 9 月）の執筆協力者の一人である藤永は、「道德の時間」における教育活動が、きちんと成果を挙げている学級・学校がある中で、「道德の時間さえしていれば、それで十分だ」といった認識や、「部活動などで十分道德教育をしているのだから、道德の時間の確保に気を使うことはない」といった発想があり、その結果、授業時数が確保されなかったり、指導が形式化し実効が上がっていないとの指摘がなされたり、生徒の受け止めがよくない授業を重ねたりする事態が生じている、と指摘している。⁷⁾

ではいったい、今までの「道德の時間」における教育活動は、どのような経過をたどっ

てきたのだろうか。

1958年（昭和33年）に「道徳」の時間が特設されて以来、道徳の時間の指導として最も一般的に行なわれ、現在もオーソドックスな手法として主流をなしているのは、読み物資料を用いた方法である。例えば、逆境的な状況にもめげずに精進した人間としての模範的な姿や、主人公が悩みながら問題の解決を模索している状況が取り上げられることが多く、現在では、各出版社による副教材として学習指導要領に準拠したものが出回っており、場合によっては、教師が自ら作成することもある。そして、実際の指導に当っては、教材の内容を生徒一人一人に読解させるとともに、それに基づいた学級全体での質疑応答や意見の表明および集約がなされる。しかしながら、この種の教材は、国語教育における物語教材との共通点も多く、何よりも、読み物の内容と子ども達が日々直面する現実との間には大きな隔たりが存在するため、子どもたちの思考は建前に終わりがちであった。

そこで、今日では、新しい流れとして、従来のような教師主導の授業ではなく、生徒相互の話し合い活動を重視し、コミュニケーション活動を取り入れた様々な授業が試みられつつある。

たとえば、対話という営みが「実践的なレベル」で含まれている実践例として、林は、3つの手法による授業、すなわち、①心理学者モレノ（Moreno, J.L）の心理劇に由来し、演じることで模擬的な体験をする「ロールプレイングを取り入れた授業」、②アメリカでラス（Rats L.E.）、ハーミン（Hermin,M.）、サイモン（Simon S.B.）らが唱えた、自己の価値への気づきを促す「価値明確化の授業」、③アメリカの道徳心理学者、コールバーグ（Kohlberg, L.）の認知的道徳性発達理論に基づき、価値葛藤場面について討論する「モラルジレンマ」の授業方法を取り上げ、それぞれのもつ長所と短所を論じている。すなわち、①に関しては、座学の限界を乗り越え、かつ人間のもつ情的な部分に働きかける上で有効である、とする一方、いきなり道徳の授業で用いることは困難であり、その上、中学生レベルにおいては思春期ゆえの心理的な抵抗感も働くことが多い、などの問題点を指摘し、②においては、価値観の多様化した現代社会においては、絶対的な価値観の存在を認識させることは困難であるがゆえに、よりよく「考え」、よりよく「感じ」、よりよく「対話」し、よりよく「選んだ」上で行為に移していく、というプロセスの進行そのものに価値がある、との考え方を示しながら、反面、そうした相対主義的な方法論は、場合によっては、誤った格律さえ認めることになりかねない、としている。さらに、③については、この授業方法は、お互いに本音をぶつけ合えるため授業が盛り上がりやすく、この授業実

践による「道徳的判断力の高まりが、多くの実証的研究によって証明されている」として
いるが、正しい道徳的判断が為し得ることと、それが行動に移せるかどうかは別問題であ
り、また、この授業理論は、男性的な発想に基づく「正義の原理を頂点に置く発達段階の
考え方」であり、女性は（正義を優先するのではなく）ケアやケアリング（配慮、世話）
を重んじた行動をとる、との考え方に基づいてノディングス（Noddings,N.）らが批判し
ていることから、両者の倫理を相補的に捉えるべきである、としている。⁸⁾ さらに、コー
ルバーグの「発達段階説」については、「個人のなかでの認知構造の変化に比重を置きすぎ
ており、具体的な対人関係や社会構造との関係のなかで個人の発達を描き出すという点で
不十分である」⁹⁾ との見方も示している。

一方、渡邊は、ハーバーマス（Habermas,J.）の「コミュニケーション理論」に基づく
道徳授業の実践を提唱しており、「（道徳の）授業では、行為とその行為を正しいと規定し
ている規範・価値を問うものでなければ」ならず、（道徳）授業の目標は、価値の伝達では
なく、むしろ“創造”であり、ある一定の問題状況の中でぶつかっている課題を解決する
ためにはどのように振る舞うことが正しいと考えるか、またそれはなぜかを追及すること
によって、価値の正当性に気づいたり発見することであって、クラス全員が授業において
設定された課題を解決すべく取り組むことを通じて、学級の中につくり出されている規範
構造が質的に発展し、その成果として子ども達の道徳性の発達が達成されるのであるとし
ており、具体的には、授業過程において、初めに“二項対立”を設定して「どちらにすべ
きか」を論じるのではなく、むしろ「どうすべきか」という問題を、その理由づけとともに
に検討しながら追及し合うことが大切であり、したがって、討議の終末は、“オープンエン
ド”ではなく、たとえ最終的な解決には至らなくとも、飽くまでも“クローズエンド”を
目指すべきである、と主張している。¹⁰⁾

この他にも、話し合い活動を中心とする様々なオルターナティブが試行され、実践化さ
れていることは言うまでもないが、こうしたいわば「ロゴス」に基づく話し合いが、「暴力
や利己的な相対主義に歯止めをかけ、話し合いで問題を解決しようとする道徳的な人を育
てる、一つの重要な方向性」¹¹⁾を示しており、価値観が多様化する一方、世界が益々緊密
化しゆく現代社会において、生徒一人ひとりの“生きる力”を育てる上で、単に道徳の時
間だけに適用すべき理論ではなく、学校教育の隅々にまで実践が可能であるとともに、我
が国の道徳教育を展望する上で、大きな推進力となってゆくことは確かであろう。

しかしながら一方では、こうした可能性とは裏腹に、我が国においては、集団における

忌憚のない議論がスムーズに進みにくい現状があり、そこには、“自我形成の仕方が西洋とは異なる”¹²⁾という事情も大きく関与しているものと考えられる。さらには、ブーバーが「対話的なものの成り立つ最低条件には、内面的行為の相互性が、意味上分離しがたい要素となって」¹³⁾いなければならない、と述べているように、上記のような様々な授業論のもつ特長を実践化のプロセスへと結びつける教育活動の根底に、普遍的な人間性への“気づき”が生まれ、人格と人格とが相互的に結びつくことが促される道德教育のあり方が求められるのではないか、と考えるものである。

こうした問題意識から、本研究の意義と課題が提起される。

註

- 1) 山根耕平「学びの共同体としての教室における"Moral Transaction"と教師の役割」『教育専攻科紀要 第6号』神戸親和女子大学教育専攻科、2001年、88頁
- 2) 徳永正直『対話への道德教育』ナカニシヤ出版、1997年、10頁
- 3) 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、2007年、186～187頁
- 4) 木村浩則『つながりの教育』三省堂、2003年、191頁
- 5) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道德編』（第3版）2010年、19頁
- 6) 前掲書1、90頁
- 7) 藤永芳純「§11『道德』改訂のピンポイント解説」大杉昭英『平成20年版中学校学習指導要領 全文と改訂のピンポイント解説』明治図書、2008年、230頁
- 8) 林泰成「第4章 道德教育の方法」『道德教育論—対話による対話への教育—』ナカニシヤ出版、2004年、103～123頁
- 9) 野平慎二「道德授業における公共意識の形成—J.ハーバーマスとL.コールバーグの比較から」『富山大学教育実践総合センター紀要 No.6』、2005年、4頁
- 10) 渡邊満「第七章 教室の規範構造に根差す道德授業の構想」林忠幸編『新世紀・道德教育の創造』東信堂、2002年、122～127頁
- 11) 野平慎二「第9章 コミュニケーションと道德教育」『道德教育の可能性—徳は教えられるか—』福村出版、2012年
- 12) 河合隼雄『大人になることのむずかしさ—青年期の問題—』岩波書店、1984年、144～148頁。本書において、河合は、日本人はその自我を作り上げてゆくときに、西洋人とは異なり、はっきりと自分を他に対して屹立しうる形で作り上げるのではなく、「むし

ろ、自分を他の存在のなかに隠し、他を受け容れつつ、なおかつ、自分の存在をなくしてしまわない、という複雑な過程を経て来なくてはならない。しかし、その間において、他に対する配慮があまりにも優先すると、常に「他の人はどう考えているのか」、「他の人に笑われないようにしなければ」ということが強くなりすぎて、西洋人から言わせれば「自我が無い」というようなことになってしまいかねない」と、西洋と我が国の自己形成の仕方の違いを指摘している。

13) Buber, M. *Ich und Du*、植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、2004年、184頁

第2節 研究の課題・方法と内容構成

1. 本研究の課題と研究方法

本研究は、マルティン・ブーバーの教育論に依拠しつつ、我が国における真の「対話」に基づく道德教育の在り方を探求しようとするものである。

我が国においては、今日まで、ブーバーの教育思想に関する研究は数多くなされてきたものの、道德教育、とりわけ「道德の時間」等における学習の場を想定してその実践化に取り組んだ研究は、残念ながら未だ皆無と言わざるを得ない現状がある。そこには、大きく分けて2つの理由があると考えられる。1つは、ブーバーが、講演などを通じて自らの教育論を明らかにしているものの、その内容は、どちらかといえばブーバー独自の哲学的・人間学的な考察を主体にしていて、実際の具体的な教育活動に関する言及は限られたものでしかないこと、もう1つは、我が国における研究者もまた、その教育思想の普遍的価値の評価や位置づけは行っているものの、必ずしも、小中学校を初めとする教育現場を想定しながら、その教育の改善をねらいとする研究活動を進めてきたのではないことである。

もとより、理念としての思想研究の重要性を否定するものではないが、「教育実践は事実としての特殊の面と、課題としての普遍の面を内在しつつ、事の解決に向かうのであり、そこに生まれた理論がこの二面性を明確にもつ時、汎世界的な意味での教育現実を動かす」¹⁾ ののであれば、ただ単に理論研究の範疇にとどまっている教育論は、いかに今日の現代社会におけるブーバーの教育思想の有用性が認識されたところで、単なる“画餅”に過ぎなくなってしまうであろう。

そこで、筆者は、教育実践の現場にしっかりと軸足をおき、そこで日々生起する「事実」

を見据えながら、先ずは、研究の足掛かりを得るために、関連性のある先行研究を検討してゆくこととする。

ただし、本研究の意義に照らして、従来の夥しい研究論文を網羅するのではなく、我が国の道德教育の改善の在り方を考察する上で、その対象として相応しいものを抽出して検討してゆく。次に、ブーバーの教育思想を、対話論、教師論、共同体論といった範疇に分類して実践的に考察することにより、我が国における道德教育の実践に生かす観点からの論考を行う。最後に、そうした一連の研究に基づき、ブーバーの教育思想を具体化し、如何に教育現場に役立てていくべきか、我が国の道德教育の活動に取り入れる方法論を考案することにより、ブーバーの教育思想の普遍性および有用性を検証していきたい、と考えている。

2. 論文の構成

序章においては、本研究の意義と課題に関して、問題の所在、研究の課題・方法、論文の構成、さらに、先行研究のそれぞれに分けて論じることとする。以下、第1章から第4章までは学会誌への投稿論文を基礎にしているが、第1章においては、マルティン・ブーバーの「教育思想」の特質と普遍性に関する検討を行い、第2章では、ブーバーの「対話思想」に基づき、道德教育における対話に関する考察を行う。第3章においては、道德教育のあり方に関して、ブーバーの「教育論」の検討を行い、第4章では、主にブーバーの共同体論における「間の領域」という思想に基づく、成員間の関係性のあり方について考察する。第5章では、それらの論考を支えに、ブーバーの教育思想を实践すべく、自他の尊重を意図した教育活動の可能性と限界、及び課題について考察するとともに、相互の人間性の価値に目を開かせる道德授業の方法論を立案する。終章では、本研究によって明らかになったことを総括すると共に、今後の研究課題について展望することとする。

註

- 1) 齋藤昭『ブーバー教育思想の研究』風間書房、1993年、3頁

第3節 先行研究

マルティン・ブーバーに関する研究活動は、従来、我が国においても数多くなされてきたが、その中で、とりわけ教育思想を中心に据えた研究はあまり多くないのが現状である。

そうした貴重な研究成果の中から、筆者が手元に置きながら検討させていただいた文献は、雑誌論文（紀要または学会誌）以外のものを挙げると、主に以下の通りである。

。

- ・山本誠作『マルティン・ブーバーの研究』（理想社、1971年）
- ・小林政吉『ブーバー研究』（創文社、1978年）
- ・稲村秀一『ブーバーの人間学』（教文館、1987年）
- ・平石善司『マルティン・ブーバー人と思ふ』（創文社、1991年）
- ・齋藤昭『ブーバー教育思想の研究』（風間書房、1993年）
- ・稲村秀一『マルティン・ブーバー研究—教育論・共同体論・宗教論—』（溪水社、2004年）
- ・吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育—他者・呼びかけ・応答』（草勁書房、2007年）

これらの先行研究によって、ブーバーの人間観や教育観の生まれた時代的な背景や成立過程、また、ブーバーの教育思想の基本的な構造や特性への認識と理解を深めることができたものの、いずれの研究も、ブーバー思想の理念的解明や現代的意義の探究を目的としたものであり、我が国の道德教育への実践化に直接関与するものではなかった。

次に、雑誌論文（紀要、学会誌など）であるが、文献名の列記のあと、深く考察させられたものについては、内容を類型化して論点を整理した上で、それぞれの論旨と若干の考察を記しておくことにする。ただし、いずれの文献もブーバー思想の幅広い研究内容を含んでおり、分類の仕方は、飽くまでも論点整理が主眼であることをお断りしておきたい。

- ・（1967）上野武「ブーバーの人間観と教育思想—教育学に対するマルティン・ブーバ

- 一の寄与一」『北陸学院短期大学研究紀要』(第2巻) 北陸学院短期大学
- ・(1971) 上野武「ブーバーの教師論」『北陸学院短期大学研究紀要』(第3巻)
 - ・(1974) 加藤春恵子「人間コミュニケーションの二側面—マルティン・ブーバーの所論を中心として—」『思想』(第595号) 岩波書店
 - ・(1978) 上野武「ブーバー教育論の背景」『西南学院大学 児童教育学論集』(第5巻 第1号) 西南学院大学
 - ・(1980) 松田高志「『対話』の構造と意義」『神戸女学院大学論集(第27巻 第2号 通巻第79号) 神戸女学院大学研究所
 - ・(1981) 関川悦雄「M.ブーバーにおける『間の国』(das Reich des Zwischen)の教育的意味」『教育学雑誌』(第15号) 日本大学教育学会
 - ・(1982) 松田高志「教育と世界観」『神戸女学院大学論集』(第29巻 第1号 通巻第84号) 神戸女学院大学研究所
 - ・(1983) 関川悦雄「ブーバーの実際教育論—1933年から38年まで—」『教育学雑誌』(第17号) 日本大学教育学会
 - ・(1984) 高橋浩「ブーバーの哲学的人間学の特質とその現代的意義」『国際基督教大学学報 I—A 教育研究』(26)
 - ・(1985) 関川悦雄「ブーバーの教育的行為論」『教育学雑誌』(第19号) 日本大学教育学会
 - ・(1985) 高橋浩「ブーバーの共同体論の人間学的・教育学的意義」『国際基督教大学学報 I—A 教育研究』(27)
 - ・(1987) 高橋浩「ブーバーにおける教師論の特質」『国際基督教大学学報 I—A 教育研究』(29)
 - ・(1994) 広岡義之「M・ブーバーの教育思想の一考察—<我 - 汝>と<我 - それ>の対概念を中心に」『梅光女学院大学論集』(第27号)
 - ・(1999) 今井伸和「ブーバーにおける『教育』の概念—『正しきこと』(das Rechte)の考察を通して」『道徳と教育』(No.301) 日本道徳教育学会
 - ・(2002) 今井伸和「ブーバーの教育論—とくに人間形成の根源的機会としての『関係』について」『道徳と教育』(No.312・313) 日本道徳教育学会
 - ・(2012) 田端健人、真竹健人「『荒れた学級』からの回復事例：M.ブーバー『人間関係の存在論』からの解釈」『宮城教育大学紀要』(47)

- ・(2012) W.J.Morgan & Alexandre Guilherme ,*I and Thou : The educational Lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times*, Educational Philosophy and Theory ,vol.44, N o .9, 2012, Pergamon Press

1. 人間論

(1) 上野武 (1978)「ブーバー教育論の背景」『西南学院大学 児童教育学論集 第 5 巻 第 1 号』西南学院大学

本研究は、ブーバーの教育理論を支えている人間論や対話の哲学に注目しながら、「人間とは何か」、「人間教育が目ざすものは何か」という命題に迫ろうとした論考である。なかでも、ブーバーの『人間とは何か』(*Das Problem des Menschen*, 1961) という著作を取り上げ、彼が、人間を単独の個人としてではなく、また集団社会の一員としてでもなく、まさに、“他者とともに生きる存在”として把握しようとしたことに対して、こうした人間理解のし方は一見極めて常識的に見えるが、人間の現実を偏りなく捉えたすぐれた見方であるとしている。というのは、我々は、往々にしてその本来的なあり方から足を踏み外し、冷たい目で相手や事物を観察したり、分析したり、経験したり、相手を意識的に「手段」として利用することさえあるが、逆に人間の態度によって、世界と人生が変わることもあるからである。つまり、我々は、自らの全存在を傾けて「我―汝」という関係に生きるか、それとも「我―それ」という関係に生きるか、ある意味で、時々刻々そのいずれの態度を選ぶかの決断を迫られているのである。

では、ブーバーは、教育の目指すべき目標をどこにおいていたのか。それは、単なる個人としての完成や理想像をめざしたものではなく、運命の重荷に耐えながら、勇気と誠実の限りを尽くして共同体建設に取り組んでゆくような存在になることであり、「偉大な性格」(*der grosse Charakter*)すなわち、いかなる状況の中においても、責任をもって決断しゆくことのできる性格であった、としている。

(2) 高橋浩 (1984)「ブーバーの哲学的人間学の特質とその現代的意義」『国際基督教大学学報 I－A 教育研究 26』

高橋は、本論の課題について、ブーバーの哲学的人間学を、他の諸構想と対照させつつ、その方法論的、内容的特質を明確にし、さらに彼の哲学的人間学の現代的意義を解明することである、としている。そして、「哲学的人間学」(*Philosophische Anthropologie*)と

いう用語が頻繁に用いられているため、その概念が多義にわたり、極めてあいまいなものであるとして、その語義を分類整理したあと、ウィールライト (Philip Wheelwright) の論考を引用し、「ブーバーのなしてきた偉大なる寄与は、同胞の観念ならびにそれが含む関わりの観念を、彼の哲学的人間学の最中心部に据えたところにあり、彼は1つの本質的な点で、将来のあらゆる哲学的人間学の基礎づけをした」(38頁)、と語っている。具体的には、ブーバーの共同体論の本質として、「神の呼びかけに対する応答として人間は、『今ここ』という状況において真の意味での『汝』に呼びかけを行ない、『汝』との『出会い』を成し遂げてゆく。こうして自己と他者とは共に、実存の孤独を克服しつつも、集団の中で己を見失うことなく、人格的統一性を獲得してゆくことになる。…この結果成立してくる真の共同体において人間は、個人主義と集団主義との出現によって分裂していた己れの人格の全体性・統一性を回復するに至る」(41頁)と述べながら、ブーバーの哲学的人間学は、単に部分的、あるいは抽象的な人間理解にとどまることなく、より現実的で全体的な生きた人間に切迫しゆくことを目指すことによって、心の拠りどころをなくし、危機のただ中にある現代人に明確な指針を提示している、と結論づけている。

上記の2論文においては、ブーバーの人間論が、人間の現実を偏りなく捉えたすぐれた見方であるのみならず、現代の社会的潮流である個人主義と集団主義の思想を止揚し、真の自己と他者との関係、真の共同体を形成しゆく思想的根拠となっていることを高く評価しているのである。

2. 教育論

(1) 上野武 (1967)「ブーバーの人間観と教育思想—教育学に対するマルティン・ブーバーの寄与—」『北陸学院短期大学研究紀要 第2巻』北陸学院短期大学

冒頭、20世紀の思想界に及ぼしたマルティン・ブーバーの、哲学、神学はもとより、社会思想、教育学、心理学、さらには精神療法等の広範な分野への影響の中から、抽出して検討の対象にすることの危険性を弁えながら、あえて教育学への寄与にのみ絞った考察である、と断っている。(1~2頁)そして、ブーバーは、実際の教育活動だけを取り上げても、若い時代のシオニズム運動¹⁾を通じた青年の社会教育、フランクフルト大学やヘッセル大学での直接的な学校教育、さらには定年退職後のイスラエルの移住民のための成人教育と、様々な教育実践に携わっており、生涯をかけて教育に挺身した側面を有してはいる

ものの、サイニオ (M.Sainio) の言を引用して、ブーバーから教育学的な体系や理論を導き出して構成しようとする愚を指摘している。すなわち、「もしも、マルティン・ブーバーの教育思想を探究せんとする課題をもつ人があるならば、その人はブーバーの教育思想から何らかの『体系』とか『教育理論』とかを引き出して構成しようとか、ましてや実際的な教育論を取り出して再構成しようなどという企てをまったく断念しなければならない」(4頁)と。では、はたしてブーバーが教育学に寄与したことは何であったのか。それは、「教育の中心問題に対する哲学的基礎づけ」である、と言う。なぜなら、ブーバー自身、ひたすら求めた主題が、たまたま(傍点、筆者注)教育学の中心命題—すなわち、「われとなんじ」、「対話」、「出会い」の問題—と合致していたのであるが、それは、取りも直さずブーバーの哲学的な課題でもあった、というのである。そして、現代は、思想的にも、制度的にもかつてない混乱に陥り、人間と人間との関係が“こわれて”しまい、人々が人間らしさを回復し、自己が真に自己になることを激しく求めている時代状況であるが、こうした課題に対して、ブーバーほど真剣に向き合おうとした哲学者は稀であり、その意味においてブーバーは偉大な哲学者であったばかりでなく、教育学の上にも大きな貢献をなした、としている。

(2) 関川悦雄(1981)「M.ブーバーにおける『間の国』(das Reich des Zwischen)の教育的意味」『教育学雑誌 第15号』日本大学教育学会

タイトルにある「間の国」とは、他の文献では「間の領域」と訳されていることが多いが、これは、1つには「Reich」というドイツ語が、“国”、“領域”の両方の語義を有していることから来る。著者は、「間」という概念に関しては、その本質的要素として、「存在の相互的承認」、「人格の相互的現前化」、「相互開発」の3点が前提条件であり、「間」とは、より完全な人間関係を絶えず志向し、自己を、主体的人間への成長と創造に相応しい人間の自己実現への相互扶助(Einander - Beistehen)といった二者間の開発的機能が人間の間柄をより高め、より完全なものにしてゆく全過程をいい、こうした「間」が典型的な形で現れてくるのは、「真の対話」(das echte Gespräch)の場合であるという。そして、教師と生徒の関係は、常に生きた1つの現実であり、そこには絶えず対話が繰り返されていなければならない、この関係において、教師は予想もしなかった応答を生徒から引き出したり、生徒が教師から人生の指針を学びとろうとするのであり、対話なくして教師と生徒との関係は本来成立し得ない、としている。

(3) 松田高志 (1982)「教育と世界観」『神戸女学院大学論集 第 29 巻 第 1 号 (通巻第 84 号) 神戸女学院大学研究所

冒頭、現代という時代が、人間についての膨大な知識を有しているにも拘らず、皮肉にも、「人間とは何か」という問題に関しては全く分からなくなっている原因として、根本的には「近代的思惟の性格」として、「人間を全体として理解することへの消極性」、あるいは「断念」があったとの見解が示され、教育においても、今日ほど論議され、教育活動が盛んな時代はないにも拘らず、その理想や目標が極めて乏しい時代である、と言う。つまり、「教育において願われ、目ざされる人間像やそれを支える人生観、世界観が曖昧なままで、あるいは敢えて問おうとはしない形で『教育』が過熱している」(19 頁)のであり、これは「まことに奇妙なことであり、教育の空洞化」(同)としか言いようがない、として、そもそも教育の目的や目指すべき人間像、それを支える世界観²⁾なしに教育を論じ、実践することは無意味であり、「このような人間に育ってほしい」との願いや理想から出発しない教育は、“魂の入っていない”単なる機械的な作業でしかない。なぜなら、教育実践とは、「教育する者の人間観、世界観の発現以外の何ものでもない」(26 頁)から、である。つまり、「自らの正しいと信じる世界観に被教育者を目覚めさせようとすることは、教育の究極的な課題」(同)であると言えるが、一方では、教育はどこまでも「被教育者の個性、主体性、およびその独自の世界観が育つのを援助するもの」(同)でなければならない。これは如何ともしがたい矛盾であるかのようなのであるが、しかし、両者が共になればそもそも教育は成り立たない、と論じている。

(4) 関川悦雄 (1985)「ブーバーの教育的行為論」『教育学雑誌 第 19 号』日本大学教育学会

本研究は、先ず、学校の問題と「無為の行為」について考察し、そもそも学校とは、“意図的教育機関”であることは言うまでもなく、意図的に教えるという教育的行為は、学校教育にとって必要不可欠ではあるが、ブーバーが、場合によっては、無意図的行為の方が被教育者に強く作用し、自己変容を促すことがあり得る、としていることの意義について論じている。次に、ブーバーの「我－汝」と「我－それ」の関係について、前者の「我」は、「汝」との関わりの中で自己を、主体をもった一個の人格として発現させ、「汝」を対象化しないのに対して、後者の「我」は、客体的な「それ」を対象物として捉え、「それ」

についての過去の経験を固定化してしまおうとする在り方であるとして、両者の「我」のもつ相違点を明示した上で、よって、教師と生徒の関わりにおいても、教師の「恣意」が混入すれば、「我－汝」の関係が崩れ、教師が生徒を「それ」として対象化したり、自己の利益のために利用するような「我－それ」の関係に陥ってしまうがゆえに、教師は、常に教育的な意図が作為的なもの、あるいは「恣意」に退化しないように、その純粋性を保つべきである、としている。

では、「純粋」な教育的意図をもって教えるとはどういうことか、という問いに対して、ブーバーが、教育的意図に裏付けされた「無作為的行為」、すなわち「開発」(Erschliessung)という概念を示していることを取り上げ、教師が生徒の内にある素質とか能力を発見して守り育てるとき、彼らはすすくと伸びていくことができるが、「強制」や干渉は禁物であり、むしろ教師は生徒に対して自制心をもち、無為の内に行うべきである、としている。

(5) 広岡義之(1994)「M・ブーバーの教育思想の一考察―＜我－汝＞と＜我－それ＞の対概念を中心に―」『梅光女学院大学論集 第27号』

本研究は、主にブーバーの教育思想の中心的な概念である「我と汝」、「我とそれ」という“根源語”(Grundwort)³⁾を中心に、それがどのように生きてはたらくか、という観点から論じられている。

まず、教育実践というものが、それに取り組む人の「人間観」や「世界観」と切り離せないこと、つぎに、「我－汝」関係という人格的価値という尺度からすれば、教師も生徒も一個の人格としては同等の立場であり、かつ人間が相互に関わりをもつとき、そこには“代替え不可能性”が存在しているがゆえに、教師が生徒を一つの対象としてしか取り扱わない場合、生徒は、教師のそうした機械的な眼差しに対して、あたかも敵意ある力に対抗するかのごとく、頑強に自己を閉ざして教師の面前に魂を開こうとしないこと、したがって、われわれが銘記すべきことは、「汝」に対面するときの「我」だけが本来の「我」であり、道德教育の根本もまた、われわれが「我－汝」の「我」になり得て初めて、生きる意義や生き甲斐が獲得されるということを明確に認識することである、としている。

以上、5点の論考において、ブーバーの教育思想における様々な側面が浮き彫りになっている。要約すれば、①けっして体系的なものではないこと。②教師と生徒との対話を重視していること。③目ざすべき人間像やそれを支える人間観や世界観の重要性とその示し

方を論じていること、④教師と生徒の間柄において、Ich und Du(我と汝)としての関わり方が求められること、などが挙げられよう。

註

- 1) シオニズムとは「シオン」に由来する言葉。「シオン」とはエルサレムの南東部にある丘のことであるが、ダビデがここに契約の箱を移して祭壇を築き、その後、ソロモンがモリヤの山に神殿を建ててから両者を含む名称となった。つまり、「シオン」は全ユダヤ人の精神的故郷を意味し、離散したユダヤ人もたえずそこに帰ることを念願したのであり、「シオニズム」とは、ユダヤ人の祖国再建のための実践運動を指しているのである。
(平石善司『マルチン・ブーバー 人と思想』創文社、1991年、40頁 参照)
- 2) 『新版 哲学・論理用語辞典』(三一書房)によれば、世界観とは人間の生き方と関係をもつ限りの世界に対して、人間が価値の観点から統一的に下した解釈…世界観は宗教、文芸などに含まれ、いわゆる「思想」として扱われるが、古来哲学の領域においてはその基礎的内容とされた(245頁)、とある。
- 3) 存在は言葉であり、言葉は存在であるとするヨーロッパ的な思惟は、ヘブライ的・キリスト教的、ギリシャ的言語観、存在論を根底にもつ。ブーバーはすべての基礎にこの根源語を定立している。ただし、人間のとり態度としての根源語であることに注目したい。対応語(Wortpaar)。「我-汝」、「我-それ」というように必ず対応していて、他の対応は存在しない。単独に「我」、「それ」、「汝」が結びついて根源語をつくっているのではなく、「我-汝」、「我-それ」の根源語が、これらすべてに先行している。(M.Buber, 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫訳注、241頁を参照)

3. 教師論

(1) 上野武(1971)「ブーバーの教師論」『北陸学院短期大学研究紀要 第3巻』

本研究においては、ブーバーの教師論には、大きく分けて2つの特色を有している、としている。すなわち、第1の点は、従来の教師論が、どちらかと言えば、教育者の適性や資質を多く問題にしてきたのに対し、ブーバーは、むしろ生徒に向かい合う教師の「態度」こそが重要である、としていることを取り上げ、第2の点としては、従来の教師論の多くが、理念的、観念的に教師の理想像を追及したため、教師論が、しばしば生徒との現実的な交渉関係から遊離しがちであったのに対し、ブーバーは、むしろ、その教育的交渉関係

における、具体的、現実的、全体的な状況を重視した、というのである。

その上で、教師としての役割として、①「仲介者・世界の代理者」、②「よき助言者」、③「人間の覚醒者」の3点に分けて論じている。すなわち、①については、大切なことは、子どもたちによって解き放たれた創造衝動が何と出会うかであり、解き放たれた内なる力が外なる世界と正しく出会い、結びつくとき、そこに新しい世界が創り出されるのであって、その意味において教育者の役割は、指揮者のそれと非常によく似ている、という。

また、②については、「適切な批判と教示」がなければ、子どもたちは方向なき自由さの中に戸惑うほかない、のであり、愛の力と慎重さに支えられた適切な助言こそが、子どもたちを「服従する部分と反抗する部分とに引き裂く」ことなく、無方向の自由の中から救い出すことができる、としている。同じく③については、人格の中核的なものは、形成とか助成といった連続的な働きかけによって拡大・強化するものではなく、むしろ非連続的な「出会い」によって目覚めさせられるとして、ブーバーの「教育的に実りあるものは、教育的意図ではなく、教育的出会いである」との言を取り上げている。

(2) 高橋浩 (1987) 「ブーバーにおける教師論の特質」『国際基督教大学学報 I - A 教育研究 29』

高橋は、まず、ブーバーの教育論の第一の特質は、「包容」(Umfassung)という独自の概念によって把握しようとしている点にある、としている。つまり、ブーバーに先立つ従来の教師論が、教育者の適性や資質を重視してきたに対し、ブーバーは、むしろ生徒に対する態度をこそ問題にしたというのである。また、ボルノー (O.F.Bollnow) の見解との相違も取り上げながら、ブーバーの教師論の第2の特質として、いかに教育者が生徒の人間形成に影響を与えるかについて極めて本質的な分析がなされ、教育者のあるべき姿が具体的に提示されている点、さらに第3の特質として、教師の役割を、社会変革の主体形成という課題との関連においてより広いパースペクティブの中で考察している点を取り上げている。一方、ブーバーが教育者を「神の代理人」と呼んでいることに関して、こうした観念形成にハシティズムという宗教の与えた影響を示しながらも、彼の教育活動が「超ナショナルな課題を果たすことを使命とするものであった」(83 ページ) としている。

4. 対話論

(1) 松田高志 (1980) 「『対話』の構造と意義」『神戸女学院大学論集 第27巻 第2

号（通巻第 79 号）神戸女学院大学研究所

現代社会では、「対話」という語義が様々に解釈されてしまっている現状があり、それでは、いかにその重要性が叫ばれても「現実的な意味や力は持ちえない」として、ブーバー思想における「対話」という概念と、他の似て非なるものとの違いについて、ブーバーやボルノウ（O.F.Bollnow）の著作をもとに詳しく論じている。その中で、ブーバーの言う「対話」とは、結論に達することによって完結するものではなく、むしろその方向へ導こうとすれば、もはや「対話」ではなくなること、また、「対話」の場においては、お互いに相手を対等な者として認め、相手の自由を完全に認めなければならないこと、また、「対話」とは、「風景との対話」や「馬との対話」¹⁾といった表現があるように、単に権利や能力の対等性を意味するのではなく、いわば「存在と存在の絶対的な対等性」であり、たとえ言葉に依らず「まなざし」だけであったとしても、そのことが互いに確認されるならば、既に「対話」の原型が出来上がっていること、さらに、「対話」とは、具体的状況を抜きにして計画的に為し得るものではなく、むしろ日常の「話し合い」、「会議」、「議論」などにおいて、一層自己を開き相手により深く関わる中で、“思いがけなく”生じるものである、としている。一方、「対話」においては、同意ばかりが得られるのではなく、むしろ対立する場合もあり得るが、その場合においても、こちらの主観によってではなく、「相手の身になり、相手の存在全体から理解」（38 頁）しようとする必要があり、それは相手の存在全体を生かすことであると同時に、自分の立場が問い直され、自分の存在全体も生かされることである、としている。

上記の論文から、「対話」の語義が、いかに世間の常識と隔絶しているかが理解されるであろう。なぜなら、ブーバーは、お互いに向き合う心さえ成立していれば「対話」の原型が成立するとしており、また、「対話」とは、意図的、計画的な行為ではなく、胸襟を開き、相手と深く関わる中で、“思いがけなく”生じるものである、としているからである。とはいえ、効率や利潤が優先される現代社会においては、“見せかけの対話”、すなわち、相手を利用したり、陥れたりするような言動が跋扈している²⁾のであり、真の「対話」が実現するのはけっして容易なことではないが、誰もが皆、心の奥底では、こうした対話を真摯に求めているものと考えられる。

註

- 1) ブーバーは、『自伝的断片』(*Die autobiographischen Fragmente*, 1960) のなかで、少年時代を回想し、自らの心の変化によって、馬の態度もまた変化したように感じたことを述懐している。
- 2) ハーバーマス (J.Habermas) は、こうした行為を、“戦略行為” と名付け “コミュニケーション行為” と対立させている。また、後者は、真理性、正当性、誠実性の 3 種のカテゴリーによる妥当性要求を掲げて発言したうえで、他人の批判に耳を傾けるところに前者との違いがある、としているが、筆者は、こうした考え方は、ブーバーの対話思想にも通底すると考えている。(中岡成文『ハーバーマス コミュニケーション行為』講談社、2003 年 参照)

5. 共同体論

(1) 関川悦雄 (1983) 「ブーバーの実際教育論—1933 年から 38 年まで—」『教育学雑誌 第 17 号』日本大学教育学会

本研究は、ブーバーの行った教育活動を 3 つの時期に分け、その第 2 期である 1933 年から 1938 年までの、ブーバーが、ナチス政権下で迫害とテロを受けるドイツ在住のユダヤ人の精神的な拠りどころとして、「フランクフルト自由ユダヤ学院」や「ユダヤ成人教育センター」において指導した時代をその対象としている。その理由として、1 つには、この時代に、講演、論文、書簡などを通じて、「現実教育」の目的、方法、課題が精力的に発表されていること、2 点目として、「対話とか出会いとか性格形成でしか解釈されない従来のブーバーの教育論は現実教育の視点を導入すると、その輪郭が一層はつきりと把握される」(168 頁) からである、としている。そして、現実教育は、「状況」、「根源」、「要請」の各視点から構成されるとして、この 3 つの視点からの考察を行っている。

結論として、ブーバーは、歴史的な現実、民族の運命を避けて通ることはできないし、むしろそのことを教育は踏まえて行わなければならないが、目指すべき共同体とは、偏狭なナショナリズム思想を超える人間的人格同志の対話が行われる「人格共同体」であること、したがって、そのための教育は、特定の人のためにするものではなく、同一の像、目標をもつべきであると考えていた、としている。

(2) 高橋浩 (1985) 「ブーバーの共同体論の人間学的・教育学的意義」『国際基督教大学学報 I—A 教育研究 27』

高橋は、はじめに、ブーバーがキルケゴール (S.Kierkegaard) の単独者論を批判している理由を2点取り上げている。

すなわち、1つは、他のすべての関係を排除し、「神」と「単独者」との排他的な関係を基軸とするキルケゴールの主張は誤謬を含んでいること、2つ目は、キルケゴールが共同体における生活を断念したことである。

その上で、ブーバーの共同体の基本構造としては、共同体の成員は、「永遠の汝」¹⁾を媒介として、各々共通の関係性を保つことにより、空間的に結びつけられ、有限な「それ」の世界の中で、時間的連続性が保証されることになるが、この場合、“永遠の汝”と関わり、それを媒介とすることによって成立する「真の共同体」は、キルケゴールが捉えたような、自己の内にのみ中心を持ち、孤立し、群居する原子の集合体とは明確に区別されるのである、としている。また、ブーバーの共同体論のもつ意義として、彼の共同体論は、現代世界の根底的な変革を目指したものであり、混迷する現代社会において、真の自己を実現してゆくための人間形成のあり方と社会変革の道筋を明示している、と述べている。

上記の2論文において示されたことは、先ず何よりも、ブーバーの共同体思想が決して偏狭なものではなく、万人に開かれたものであり、個と集団の相関的な変革のあり方を示したものである、ということである。つまり、彼の言う共同体とは、孤立した存在の集合体なのではなく、あらゆる人間同士の関わりを基底としている「Ich und Du」(我と汝)という人格と人格との対話による、いわば“真の単独者”としてそれぞれが積極的に共同社会との関わりを求めるなかで真に自己を実現しゆく共同体なのであり、したがって、教育という場においても、教師と生徒がお互いに“かけがえのない”対等の立場であることを自覚し、「対話」を通じて共に現代世界の根底的な変革を目指してゆくところに、真の人間形成と共同社会の建設が生まれるとしている点にある、と考えられる。

註

1) ブーバーは、神を「永遠の汝」と呼んでいるが、「実際、神を探し求めるなどということとはあり得ない。なぜならば、この世のすべては、すでに神を宿している」(マルティン・ブーバー著、植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、2004年、100頁)との仏教的な思想を表明したかと思えば、「わたしと同じように神を原理やイデアとは考えない人々ならば、神の特質を人格的に言い表わすことは避けがたい」(同、165頁)。しかしながら、「神と人

間の間の相互性は、神の存在証明ができないのと同じように、証明できない」(同、167頁)とあたかも迷走しているかのようである。これは、彼の「思想の源泉」でもある「ハシディズム運動」(18世紀の初頭、イスラエル・ベン・エリエゼルによって始められたユダヤ教内部の革新的な神秘主義的宗教運動)とも大いに関連があり、彼は、ハシディズムの精神をもって、ルネッサンスに始まる“アトム化”された西欧の自我哲学が人間相互の連帯性の喪失という近代文化の危機の根源的病根となってしまうと見抜き、それと対決すべく、独自の解釈を取ろうとしたのである。(Buber.M., *Die chassidische Botschaft*, in 1963=平石善司訳「訳者あとがき」『ブーバー著作集 3 ハシディズム』みすず書房、1969年、254～258頁) ちなみに、池田は、前世紀最大の歴史家と称されるA. J. トインビーとの対談の中で、「“究極の实在”を、ユダヤ系の(諸)宗教では“神”、すなわち人間的存在としてとらえたのに対し、大乘仏教では、それを“宇宙的生命”、そしてその底流に働いている“法”としてとらえている」と、神に対して人格的な捉え方をせざるをえないとするブーバーの葛藤に対して、ある一定の解答を示している。(A. J. トインビー・池田大作『二十一世紀への対話 (四)』聖教文庫、1982年、179頁)

以上、雑誌論文における先行研究の概要を述べてきたが、これらの研究活動はいずれも、ブーバーの人間観や教育観の理念とその現代的な意義の探究を目的としたものであり、彼の教育思想を解釈する上での依拠にはなり得ても、教育現場における実践化への道筋にまでは踏み込んでいない。

逆に言えば、日々の学校教育の現場からブーバーの教育思想を捉え、その思想を如何に教育実践に生かすべきかを考察し、検証することにより、我が国の道德教育の改善に役立てようとする本研究の意義もまた、そこにこそ存在していることを明記しておきたい。

第1章 ブーバーの対話的人間観と教育思想の特性

筆者は、現代社会における人間の危機的状況の抜本的な解決を目指す上で、その有力な鍵を握るのは、マルティン・ブーバーの「対話的人間観」である、と考えている。

そこで、本稿においては、先ず、「対話的人間観」と称されるブーバーの人間観や対話思想の背景を概観した上で、その基盤の上に打ち立てられた彼の教育思想の特性に関する考察を進めてゆく。

第1節 「対話」思想の時代的背景

20世紀の初頭、西欧諸国において、「人間観の変革を迫る新しい思想運動が登場」し、やがてそれは、「対話的人間観」と称されるようになるが、このことは、西洋思想史の流れの中できわめて画期的な出来事であった¹⁾といえよう。

ベッケンホッフ (Böckenhoff, J.) は、この「対話的人間観」が要請された時代的背景として、「人間の孤立化」という“精神的な脅威”への対応の必要性がその大きな要因であるとし、その「孤立化」が生じた背景を、①技術と労働、②社会状況、③戦争、④歴史性、⑤非宗教性、の5項目に分類して述べている。その内容を簡略に記せば、①は、急激な「技術の発達」が人間と自然、また人間同士の関係性を変化させてしまっていること、とりわけ、それにとまなう道具の進化が、人間の主体的な創造性を奪うと共に、共同性の意識を弱体化させてきたことであり、②は、労働による経済的な営利を自己中心的に追及することにより、人間疎外の現象が一般化したこと、③は、共同性の理念を破壊すると共に、人間性の喪失をも予感させたこと、④は、歴史的現実を「永遠の相」のもとで理解することができなくなり、時間とともに生成消滅してゆく制約された個別的、具体的な理解の仕方しか許されなくなってしまったこと、⑤は、人間が生きてゆく上で、“超越的世界”を求めざるを得ないにも拘わらず、無神論的な精神的風土が一般化し、暗闇の中をさま迷っていること²⁾である。

こうした非人間的な状況から解放されるべく、必然的に、神、他者、世界との対話を求める人間観が要求されると共に、“世界像の崩壊”を自らの内に体験した哲学者達は、それ以前の世界像の拘束から解放された精神状況の中で、まっすぐに自分自身を見詰めざるを

得なくなっていくたのであるが、ブーバーにとっては、その上、第一次世界大戦前後の悲劇的な体験により、人類の思想の流れを徹底的に問い直す必要に迫られていた。なぜなら、個々の民衆が、「高貴な思想」を持ち、「愛を語り」、それぞれの国に「優れた文化が花咲いて」いても、当時、人と人との「間」で、また国と国との「間」で生じているものが全く相反する現象となって表れていた³⁾ からである。

第2節 「対話的人間観」の特性

1. ブーバー思想における「我」

では、上記のような経過をたどって生み出されたブーバーの「対話的人間観」とは、いったい如何なるものであり、また、如何なる特性を備えているのであろうか。

まず、「我」（あるいは「個」）という概念の捉え方について確認しておくことにする。

平石によれば、ブーバーの「我」とは、他の思想における「我」とはその趣が大きく異なる。すなわち、それは、デカルトの「意識我」やカントの「超越我」でもなければ、キェルケゴールの「実存我」に見られるような「独語的我」でもない。いわば、「我」と「汝」が相互に呼応し合う具体的な「対話的我」なのである。⁴⁾

ブーバー自身、キェルケゴールが用いた「単独者」のカテゴリーに対し、「他のすべての関係を排除」し、「諸関係を非本質性の領域へと」追いやる⁵⁾ と批判しているように、「人間存在の真実」とは、「単なる『全体』にも、また単なる『個』にもあるのでは」なく、むしろ、「対話」という営みを通して、「『個』が他の『個』と相互に呼応し、かつ全体がこうした相互に呼応する『個』によって成り立つことによって」はじめて実現される⁶⁾ のである。

では、なぜブーバーは、「我」という存在について、こうした独自の思想を抱くようになったのであろうか。

彼は、「人間の間柄の諸要素」という論文の冒頭、つぎのような“告白”をしている。

一般には人と人の間に生じることを「社会的なもの」(das Soziale)の領域に加えるのが常であるが、そのことによって「人間界の二つの本質的に異なった領域の間の基本的に重要な分割線が消し去られてしまっている」ことに、長い間気づかないでいた。⁷⁾

つまり、多数の人間の「相互共存的存在 (Miteinandersein)」が、共通の経験や反応を得る場合はすべて「社会的現象」と捉えられるが、それは単に個々の存在が集団的な連携の中に閉され、単に包括されていることに過ぎず、必ずしも集団の内部で「何らかの人格的關係が存在する」ことにはならない⁸⁾のである。

そして、ブーバーにとって、このことがゆるがせにできないのは、近代以降、集団における指導が、「個人的な関係要素」を排除する傾向に傾き、この「集団的要素」が優勢に支配しているところでは、その集団によって、「孤独」、「生存の不安」、「喪失感」などを解放する「集団性」によって支えられているのを感じる一方、「人間の間柄」、すなわち、人格と人格との間の生が、ますます集団的なものに押され、後退してしまう⁹⁾ことである。つまり、「個」という存在が、集団における単なる“一要素”としてしか捉えられず、その集団の中で生きる個々の「人格」が、集団性の持つ力により、極めて危機的な状況に陥っていく、というのである。

それでは、そのような集団主義の脅威から人間を救い出す手立ては、はたして存在するのだろうか。

ブーバーは、その唯一の手段として、人間同士が「パートナー的」になること¹⁰⁾を提唱する。というのは、「人間の間柄」のもつ領域が、「共感」(Sympathie)といった域をはるかに越える広範囲なものであったとしても、そこに何らかの相互作用が生じるか否かがその関係性を決定づけ、言葉のやり取りだけでなく、眼差しと眼差し、目配せと目配せといった、誰かとのふとした関わりでさえも、自分に向って達することと、それに向って達する自分とを同時に経験することにより、「目立ってはいないが、すばらしい活動的な実在」、「被造物としてではあるが信頼するに足る責任のある実在」となって現れる可能性が生じる¹¹⁾からである。

翻って、現代社会に生きる我々の日常生活には、如何なる関係性が存在するであろうか。

そこには、いわゆるコミュニケーションツールの急激な発達とは裏腹に、人間同士の関係性がますます軋轢を生み、まるで相互作用を拒否するような、他者を貶めるような冷淡な眼差し、相手を巧みに騙したり、利用しようとする狡猾な目論見、夥しい情報や所属する集団の圧力を受けながら、孤独と不安に苛まれ、まるで抜け殻のようになってしまった虚ろな魂が満ち溢れてしまっているの

はないだろうか。

そこで、このような実態、すなわち人間が相互に「パートナー的」になることを妨げる要因に関して、ブーバーがどのように捉えているかを検討してゆくことにする。

2. 人間存在の危機と救出

(1) 存在の「本質」と「仮象」

まず、「存在」(Sein) と仮象 (Schein)」という問題についてである。

ブーバーは、人間には“二様のあり方”が存在し、一つは「本質」にもとづいた生であり、もう一つは「像」(Bild) から生じた生である、という。また、これらの生の現れ方として、前者、すなわち「本質的人間」(Wesenmensch) が他の人を「個人的に交際している(親身な) 誰かを見るのと同様に眺める」のに対して、後者は彼の外見や眼差しが他者の中に作り出す「像」を問題とする¹²⁾のである。

そして、「人間の危機」とは“間柄の危機”である以上、他者との間に如何なる仮象をも忍び込ませることなく、お互いに在るがままの存在として心を打ち明け合う「高度の誠実さ」によって、人間存在がはじめて充実されるのであるが、「他の人々から…存在に従って承認されるということは、決して容易なことではない」ため、いったんは「仮象」の助けが必要となり、やがて「存在者として承認されようという意思が目覚め、強固になっていく」につれ、「仮象があちこちで消え失せ、人格的存在(Personsein) のもつ深淵が互に呼び交わすに至る」¹³⁾のである。

つまり、「人はそれぞれが本来あるところのものに直接に関わり合って生きることはできず、それぞれが自己を他者に表現することによって関わりを実のあるものとしている」のであるが、「すべての人間は像的人間として」生きながら、「相互の間に横たわる深淵をうめるべく」「語り合い」、「表現し合い」、「相互に他者の存在を確認し合う」ことにより、はじめて「自己の存在に目覚め」させられるのであって、この関わりを通じて、やがて「関わる者相互の存在を根本から支え合う」ことができるようになる¹⁴⁾のである。

(2) 「分析」と人格の「現前化」

次に、ブーバーが「人格の現前化」(personale Vergegenwärtigung)と呼んでいる人間のあり方について検討することにする。

彼は、現代では、人間と人間の間を「分析的、還元的、演繹的に見る見方」が有力であるが、それは「総体的心身の存在」を、「合成」された、「分解可能」なものとして取り扱い、一切切を「分析的」に取り扱おうとするがゆえに、「非魔術化」(Entzauberung)や極端な「非神秘化」(Entgeheimnissung)までもが人間の問題把握のために用いられ、「人格性、絶えず近きにある『神秘』(Mysterium)、かつてはもっとも静かな感激の動因であったものが、平坦にされてしまっている」¹⁵⁾と述べている。

つまり、近代科学における分析的手法の有用性そのものを否定しているのではないが、今日の時代においては、科学技術の急速な進展にともない、人間を含むありとあらゆる存在の関係性を遮断し、合理的かつ分析的に捉えようとする思想が蔓延してしまっていることに警告を発しているのである。

確かに、現代に生きる我々は、往々にして対象を「照察」(Betrachtung)・「観察」(Beobachtung)し、それを「ばらばらに」して捉えようとしてしまいがちであるが、もし、他者が自分の「現存」(gegenwart)となるような関わり方、すなわち、自らの人格を「最大の真剣さ」で差し向けながら対話しようとする姿勢を貫き、お互いに「根本的」(elementar)に関わることによって、相手の存在を「感得する」(innewerden)ことができるならば、そこには自ずと「人格の現前化」という現象が生じ、相互の関係性が真に豊かなものへと発展しゆく¹⁶⁾であろう。

(3) 「強制」と「開発」

次に、「強制」と「開発」という概念について検討することにする。

ブーバーは、これを、「危機的時代」にあつては、上記の2点よりもいっそう明白であり、しかも、よりいっそう「強力であり危険」な人間の間柄の要素である、としている。

その上で、彼は、「強制」という人間の態度は、「宣伝」という行為においてとくに顕著に表れるという。というのは、「宣伝」にとっては、単により多くの「信奉者」や「支持層」が問題なのであり、宣伝者にとっては、他者の存在が、人格としては全く問題にならないからである。一方、「開発」とは、正しいと感じられることが、「他者の心の中にも同じように存在」すると信じ、「教化」によってではなく、「出会い(Begegnung)」の中で開発さ

れるべきである、として関わる態度であり、ブーバーは、この態度が「教育の領域」でこそ作り出される、としている。なぜなら、本来あるべき教育の姿とは、「現実化していく諸力の働き」、すなわち「人間各人の中には正しきものが、一回限りの唯一の人格的なあり方で賦与されている」と信じ、他のいかなる方法であっては許されない「正しき素質を、まさにそれがここで生じようと望むように開発し、それが発展するのを助けることが許されて」いるからである。¹⁷⁾

換言すれば、「開発」という営みの究極の姿である「教育」は、本来「事物および自己自身の本質や内的な生命を、生徒に認識させ、意識させることを目ざして、努力するところ」¹⁸⁾であり、ただ単に「多様なものや多数のもの」を「教えたり、伝えたりすること」ではなく、むしろ「あらゆる事物に内在し、永遠に生きている一なるものを顕現せしめる」¹⁹⁾べき営みなのである。

ブーバーが、人間の「間柄」の危機的要因としているものを取り上げて検討してきたが、彼が言うように、現代社会においては、上記の 3 点の内、「強制」という要素が大きな影響をもたらしている現状があり、したがって、今日の教育の世界においても、とりわけこの機能が強く働いているのではないだろうか。

卑近な例に過ぎないが、筆者の勤める（特別支援）学校においては、もとより体系としてのカリキュラムが存在するものの、実際の関わりにおいては、当然のことながら、個々の生徒の状況に合わせて指導する必要がある。

たとえば、難病を持つある生徒は、授業の途中で何度も休憩を求めるなど、体調の変化が生じやすく、その都度学習活動が中断する。また、知的障がいを持つある生徒は、教師側の指示が自分にとって受容しうるものであるかどうかを彼なりに判断し、場合によっては、突如として感情が爆発するような行為となって表れるのである。よって、生徒との関わり場においては、こちらの働きかけに対する相手の反応、とりわけ表情の変化や瞳に生じる陰影を気につけ、予断なく変化する実態に即応する形で関わり方を工夫する必要がある。つまり、従来の学校教育において延々となされ続け、今なお大きな奔流となっている「一斉授業」、すなわち、事前に準備した教材を用いながら、淡々と計画通りに進められる教育活動では到底対応し切れない状況があり、常に被教育者側に立った対応が求められるのである。しかしながら、こうした教師と生徒の相互的な関わりは、本来、いずれの学校においても、基本的な教育的スタンスであるに違いない。ところが、実際には、個々の

実態よりもむしろ集団としての規律が優先される中で、規定のカリキュラムに沿って淡々と授業が行われ、生徒の個人的な状況というものは、何か注目すべき事象が発生しない限り、ほとんど配慮されることなく経過してゆくのであり、そのときどきの個々の生徒の状況よりも、日常的な行動からのまとまった印象や学習成績、運動技能などのデータなど、生徒それぞれの「仮象」と教師の「分析」が幅を利かせ、誰もが内面に有する人間としての尊厳—存在の「本質」—が、とかく疎かにされがちな現状があるのではないだろうか。

生きとし生けるものはすべて「普遍性」と「個性」を併せもっており、なかでも、われわれ人間は、その普遍性ゆえに共感し合える反面、それぞれのもつ個性ゆえにその独自の価値を認識しうる存在であるといえるが、しかしながら、それはひとえに他者との誠実な「対話的かわり」によってのみ、深く生命的な次元において可能になる認識のあり方である、といえよう。つまり、ブーバー思想に照らし合わせて考えてみれば、わが国においてとりわけ顕著とされる自尊感情の低さや、ますます深刻な事態を引き起こしているいじめ行為の本質とは、他者や自らの「仮象」に囚われ、誰もが皆同じように尊厳なる実体を有していることに気づけないところに起因している、と考えるものである。

このように、「強制」という態度は、現代社会の隅々にまで影響を及ぼし、それは、他者の有するかけがえのない「人格」を、単なる「物」（ブーバーのいう「それ」）と見做すような関わり方となって表れてしまっているが、人と人の出会いの領域における本来のあり方としては、「受動性と能動性がひとつ」になり、両者が共鳴し合うことでなければならないことは明らか²⁰⁾である。なぜなら、人間は、「孤立しているのではなく、ある人と他の人との間の完全な関係の中に人間学的に実存している」のであり、この相互作用があってはじめて他者を把握することが可能となるのであって、少なくとも「相手の誰もが、自分を他者に強いようと望まないこと」が、人間の間柄の主要な要素の一つでなければならない²¹⁾のである。

(4) 真の対話

ブーバーは、こうした様々な存在の危機から人間を救い出すための統一的な要素として、「真の対話」という概念を提起している。というのは、この「真の対話」においてはじめて、既に取り上げてきたような偽りの「仮象」や行き過ぎた「分析」、あるいは一方的な「強制」といった要素を排除することが可能になるからである。

つまり、「真の対話」とは、「存在の真正性によって構成される存在論的領域であるから、

あらゆる仮象の侵入は、対話を害し得る」ことになる。たとえば、もし、ある人が真の対話の雰囲気にながらも、語り手としての独自の影響を自分は持っているのだ、という考えが彼のうちに支配しているのなら、彼は「破壊者として作用」し、「取り返し」がつかない「欠陥のある」対話となってしまう²²⁾のである。

したがって、ブーバーは、「真の対話」という相互行為は、「まれにしか起らない」²³⁾とも語っている。しかしながら、「まれにしか起らない」からといって、こうした方向性への志向を放棄することは、理想的な生き方を諦める行為に等しい、と言わざるを得ない。

この主張は、ハーバーマス（Habermas, J.）のコミュニケーション理論における「三種類の妥当要求」という思想にも通じているようにも見受けられるが、両者の主張における決定的な違いは、ブーバーの対話思想においては、「向かい合う心」が双方にあるかどうか肝心なのであって、会話や伝達が行われなくても、「内面的行為の相互性が、意味上分離しがたい要素となって」いるか否か²⁴⁾が問われるのに対して、ハーバーマスは、コミュニケーションの前提として、すべての発言に対し「妥当性」を要求しているところにある、と考えている。

第3節 ブーバー教育思想の特性

ここまで、ブーバーの「対話的人間観」の特性について考察を行ってきたが、既に明らかのように、彼のもつ人間観は、「教育関係は純然たる対話的關係」²⁵⁾との命題が象徴しているように、取りも直さず、それがそのまま「教育観」にも通じている、といえよう。しかし、当然のことながら、「人間観」が、教育の世界にとどまるのではなく、社会のあらゆる次元や階層を対象とするのに対して、「教育観」とは、教育の世界に限定されるがゆえに、考察の対象は自ずと絞られることになるろう。

そこで以下、「人間観」と密接に関連する、彼の「教育思想」の特性を考察していくことにする。

方法としては、もとより相互的に関連があるものの、あえて教育活動の主要素として、「学習者」と「教育者」、さらには両者の「関係論」の3点に分類し、ブーバー教育思想の道德教育への活用という観点から検討してゆく。

1. 学習者論

ブーバーは、学習者の存在をどのように捉えているのだろうか。

彼は、子供（学習者）は皆「創始者本能」を有しているが、その理解の仕方には大きく分けて二つある、としている。すなわち、一つは「強制学派」(Zwangsschule)と呼ばれる捉え方であり、もう一つは、「自由学派」(freie Schule)としての捉え方である。そして、強制学派は「教師中心主義」であり、教師が生徒に「在るべき型」を注ぎ込もうとすることから「じょうご」になぞらえ、当時「新教育」と呼ばれた自由学派では、生徒の内面に秘められた可能性を汲み出そう、とする姿勢に立つことから、「ポンプ」になぞらえているのである。しかしながら、前者が「抑圧的」と批判されるのに対し、後者においてもただ「自由であれ」と呼びかけるだけであり、子どもが自ら「事物の生成」の「製作過程」に主体的に参加したい、という渴望を正しく導いていくことができない。よって、彼らのもつ創始者本能の二つの形態、すなわち、「ある事柄に関与」することと、「相互性のうちに立つ」ことへと導く存在として、他者（教師）の存在が必要不可欠となるのである。²⁶⁾

2. 教育者論

では、教育者という存在についてはどう捉えているのだろうか。

彼は、教育者とは、二つの要素、すなわち、空気や光、動植物の生命など、自然環境の基本的要素と、親子、医師と患者、といった対人的要素の代表的存在であるとともに、子どもの前にあっては、さながら一体化した、「一つの基本的要素」でなければならないとしている。²⁷⁾ なぜなら、教師という立場は、恣意が意志に混入し、人間をエンジョイしようとするエロスの意欲にも取り憑かれやすいが、もし、このエロスの支配を受けてしまうなら、被教育者の成長を摘み取ることになってしまう²⁸⁾からである。

ゆえに、教師は、選択や嗜好への誘惑に打ち勝つ必要がある。この点において、真の教育者は、自らに“高度の禁欲”を課さねばならないが、そもそも、「生徒の全体性に真に影響力行使するのは、教師の全体性のみ」であり、「作為のない実存の全体」²⁹⁾なのである。

加えて、今日の教育活動においては、一切合切による無意図的に流れる、ありとあらゆる教育の世界の中から、自己の人格を通して、意図して取り出して囲い込む行為を行わず、それによって「世界は教育者においてはじめて教育という作用の真の主体となる」。³⁰⁾ よって、「世界」、すなわち、「自然とか環境の全体」が教育するのを教師は仲介

する存在なのであり、「行為しなければならぬ、自覚的に行為しなければならぬとしても、『さながら行為していないかのように』行為すべき」である³¹⁾ というのである。

こうした主張は、まるで教育の世界に“消極性を求めている”かのように誤解されかねないが、教師が「託された生命領域に対する責任のための現世享受的禁欲」を自らに課しながら「選択と編成を実施しなければならない」ことから、ブーバーが「真の神の代理人」にも等しい存在であると讃えている³²⁾のである。

3. 教育関係論

教育活動における学習者と教育者へのブーバーの見解を取り上げたが、では、両者の関係性についてはどのように捉えているのであろうか。

彼は、独自に「抱擁」(Umfassung)という概念を提起し、教師は「歩み寄ってくる」存在、つまり生徒側の「受容」と「拒否」を「向こう側」から感じ取ることを通じて、彼らの魂が現に何を必要とし、何を必要としないかを把握し得るものの、この「抱擁」とは、けっして相互的なものではなく、「生徒は教師の教育することを経験するわけには」いかない。なぜなら、もし生徒にも、教師に対する同様の行為が可能であるとすれば、両者が全く“対等”な立場となり、教育関係が「破碎」されるか、あるいは、教育—被教育という関係ではなく、むしろ「友情」とも称すべき間柄に変容してしまうからである、と述べている。³³⁾

しかし、このブーバーの考え方に対しては、従来、様々な解釈や批判がなされており、岡田が、「完全な相互性は『導く者』の権威を失墜させる」であろうが、それは教育的な関わりの崩壊とは別の問題であるとして、「こうした相互性を限定する言葉は、彼がそれらの関わりの本質を権威的にかかわりに見ていたのではないかと疑わせる」³⁴⁾と批判しているのに対して、宮野は、「ブーバーが相互性の否定でもって意図したのは、教育者と被教育者の役割の明確化」であり、彼が教育に関する講演を行った当時の教育状況に関連づければ、「そのあまりにも子ども中心的新教育運動の渦中であって、あえてこの風潮と対決し、教育者の教育者たりうる根拠とその役割を明確にするために、抱擁の相互性の否定を持ち出した」のだと、その正当性を主張している。³⁵⁾

このように様々な解釈が示されているわけであるが、ブーバーの考え方は、例えば精神療法家と患者、あるいは聖職者(Seelsorger)の活動のように、「完全な相互関係へと発展することがゆるされぬような」³⁶⁾我一汝の関係性も存在しており、そのことは教師と生徒の

間柄においても同様である、と述べていることに他ならず、学校という場における日々の教育実践に携わる者にとっては、こうしたブーバーの考え方は、十分首肯し得るのではないだろうか。

次に、生徒への教師の人格的な影響という点に関してである。

ブーバーは、教師が「有益な格言を使用したり、よき習慣を奨励」しないわけにはいかない、としながらも、「純粋な性格教育の樹立にとっての充実な基礎をなにより一つ提供することはできない」がゆえに、ケルシェンシュタイナーの“格言の積み重ねによる克己の組織化”やデューイによる“諸習慣の相互透入”の体系、といった性格の概念は、「人間の病に対する現代教育学の無能」であると非難している。³⁷⁾ なぜなら、「性格（道徳）教育」において重要なことは、外的な教育環境を整えたり、教師が一方的に教育的価値の基準を指し示すことなのではなく、「援助の手を差し伸べて、欠乏の感情が意識の明晰さと願望の力に成長するよう仕向ける」ことだからである。³⁸⁾

つまり、性格(道徳)教育にとって大切な視点は、外部からの働きかけのあり方よりもむしろ、個々の生徒の内面の変革が如何になされゆくか、ということであり、わが国においても、「道徳の時間」が創設された1958年（昭和33年）以降、教育活動の基準である「学習指導要領」の中に、様々な徳目（内容項目）が示されているが、これらは飽くまでも「生徒自らが道徳性を発展させるための窓口」として取り扱われるべきであって、「生徒の側から具体的にとらえ、生徒自身が道徳的価値の自覚を深め発展させていくことができるよう、実態に即した指導」³⁹⁾ をしていくことが大切なのである。

註

1) 稲村秀一『ブーバーの人間学』教文館、1987年、3頁

2) J.Böckenhoff, *Begegnungsphilosophie : Ihre Geschichte—Ihre Aspekte*, 1970, S.84.
(同上、34頁の註を参照)

3) 同上、5～10頁

4) Martin Buber, *Die Frage an den Einzelnen* in 1936 = 「単独者への問い」『ブーバー著作集2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、佐藤吉昭・佐藤令子訳、1968年、17～18頁

5) 同上、24頁

6) 平石善司/山本誠作編『ブーバーを学ぶ人のために』世界思想社、2004年、5～6頁

7) 1951年にアメリカで行なった講演の一つ、“*Elements of Interhuman*”をもとにして

- 著した論文。Martin Buber, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, in 1962=佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968年、佐藤吉昭・佐藤令子訳「訳者あとがき」を参照。
- 8) 同上、87～88 頁
- 9) 同上、88～89 頁
- 10) 同上、91 頁
- 11) Martin Buber, *Ich und Du*, in 1923=植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、2004 年、234 頁
- 12) 前掲書 7、93～94 頁
- 13) 同上、96～98 頁
- 14) 稲村秀一『マルティン・ブーバー研究—教育論・共同体論・宗教論—』溪水社、2004 年、106～109 頁
- 15) 前掲書 7、102～103 頁
- 16) 同上、102 頁
- 17) 同上、105～107 頁
- 18) フレーベル『人間の教育（上）』、岩波文庫、1979 年、169 頁
- 19) 同上、178 頁
- 20) 前掲書 14、115 頁
- 21) 前掲書 7、109 頁
- 22) 同上、111～115 頁
- 23) 前掲書 11、205 頁
- 24) 中岡成文は、コミュニケーションに関するハーバーマスの基本思想として、すべての発言は、三種類の「妥当要求」—①自分は真理を表明している。②自分は正しい規範に従っている。③自分は意図どおりのことを誠実に述べている。—を掲げてこそ、発言の意味がある、との考え方を紹介している。（『ハーバーマス—コミュニケーション行為』、講談社、2003 年、81 頁）ブーバーに関しては、前掲書 11、2004 年、184 頁を参照。
- 25) Martin Buber, *Über das Erzieherische*, in 1929=山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、30 頁
- 26) 前掲書 14、13～16 頁
- 27) 前掲書 25、17 頁

- 28) 同上、24 頁
- 29) 同上、58 頁
- 30) 同上、15 頁
- 31) 同上、16 頁
- 32) 同上、25～26 頁
- 33) Martin Buber, *Über Charaktererziehung*, in 1939 = 山本誠作訳「性格教育について」
『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、35～36 頁
- 34) 岡田敬司『関わりの教育学』ミネルヴァ書房、1994 年、189 頁
- 35) 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、2008 年、102 頁
- 36) Buber, M., *Ich und Du*, in 1962 = 田口義弘訳『ブーバー著作集 1 対話的原理 1』みすず書房、1967 年、172～175 頁
- 37) 前掲書 33、68～69 頁
- 38) 同上、76 頁
- 39) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』（平成 20 年 9 月）文部科学省、36 頁

」

第2章 「対話」思想と教育実践

我が国の道德教育では、近年、新たな取り組みとして、グループエンカウンターやロールプレイングなどの手法、さらには、コールバーグの理論に基づく「ディレンマ・ディスカッション」¹⁾、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」に基づく討議を中心とした授業²⁾など、“話し合い活動”を中心とした教育実践が行われるようになってはいるものの、人間のもつ内面的な特質に関わる「対話」そのものを目的とする授業は、寡聞にして知らない。

そこで、本章では、「教育関係は純然たる対話的關係である」³⁾との命題をかかげ、真の対話的關係による教育の必要性を説くブーバー（Martin Buber）の対話思想を検討することにより、道德教育、とりわけ「道德の時間」の学習活動の展開の中に、いかに彼の説く「対話」を位置づけるか、という課題に取り組んでいくことにする。

第1節 ブーバーの「対話」思想

1. 真の対話とは何か

「対話」という語が、「人間形成を論じる文脈でも随分とすり減り、手垢にまみれてしまった」⁴⁾かのように人口に膾炙し、我が国の教育現場においても、対話に基づく教育実践の必要性が叫ばれてはいるが、ブーバーは、「今日人々の間で対話と称せられているもののほとんど大部分は、正確な意味では雑談と言った方がむしろ正しい」⁵⁾のではないかと問題提起し、我々の日常的な対話が、彼の主張する「真の対話」という営みからは程遠いことを指摘している。

というのは、たとえ、共に相語らう行為に多くの時間をかけようとも、もしも相手の「内面的な特質」を引き出すことができず、単なる「自己の体験」として、自らの「人間性の一部だけを経験」するという行為であれば、「対話はみせかけとなり、人間的世界の間の交わりは遊びにすぎなくなり、向かい合う他者の現実を拒絶することにより、すべての現実の要素の分解が始まる」からである。⁶⁾

それでは、ブーバーのいう「真の対話」とは、いったい如何なる営みを指しているのか

あろうか。

先ず「対話の生活」ということに関して彼は、「対話には、才能ある者と、才能なき者という区別はない。ただ自己を惜しみなく与えるものと、自己を抑制している者とがあるだけである」と述べている。⁷⁾ つまり、才能の有無に関わらず、「自己を惜しみなく与える」かどうかにかかっている、というのである。そして、日常生活においては「義務と仕事に追われている人がいるではないか」との予想すべき反論に対して、「対話」はけっして「精神的ぜいたくや快樂の問題」ではなく、むしろ、「創造の事実であり、被造者である人間の事実である」として、様々な職種を取り上げながら、そうした営みにおいて生じる「息苦しい重い空気の中の不快、敵意、不条理の状態からの突破」をめざすところにこそ、その意義がある、としている。⁸⁾

もとより、ブーバーの生きた時代と現代とでは、社会的に大きな隔たりが存在することは否めないが、こうした主張がけっして色褪せて感じないのは、「彼の提起している対話的状况の問題が、歴史的使命を終えたのではなく、これから真剣に始まろうとしているから」であろう。⁹⁾

振り返って、現代の我々の日常生活において、真に相手を信頼し、自己のすべてを「与え」ようとするような関わりがはたして存在するであろうか。

現代社会においては、全面的に自己を与えようとするよりも、往々にして、「人間と人間の間」を「分析的、還元的、演繹的」に捉えがちであり、しかも「分析的」というよりはむしろ、「偽分析的」な見方により、お互いの「総体的（な）心身の存在」を、ただ単に「合成された、それゆえ分解可能なもの」として取り扱い、「相対的客体化」の可能な、「実際には決して客観的に存在するものとして把握できない」「心の流れ自体」さえも「分析的に取り扱」おうとすることが多いのではないだろうか。¹⁰⁾ なぜなら、「現代の人間の共同生活は、必然的に<それ>¹¹⁾の世界に落ち込むようにできて」おり、「現代の労働と所有の発展自体は、向かい合うものとの生活、すなわち、意味深い<われ—なんじ>の関係の痕跡をほとんど根絶して」しまっているが、「時代に逆行することは、愚かな矛盾となる」他はなく、「この愚かな逆行を試みる」ならば、「多数の人々の生活を支えている巨大なこの文明の精密な装置はただちに破壊されてしまう」と考えられるからである。¹²⁾

したがって、通常意識においては、「彼が今これを自己の中にもち、我々ももっていることに気がつかず注意をはらわないこともある」が、たとえ偶然的に起こり得た行為であったとしても、「自らを与える」という行為を通じて、はじめて、彼はそれを「自らの内に

見出そうとし〈見出して驚く〉」¹³⁾。つまり、「真の対話」が行われることにより、自らの内に秘められていた、「関係を結ぶ」という才能を、初めて垣間見ることになるのである。

2. 真の対話が成立するために

それでは、「真の対話」が成立するとは、はたしてどういうことであろうか。

ブーバーは、「真の対話が成立するための主要な前提」であるとして、自分の相手を「感得する」(innewerden) こと、すなわち、本質的に私とは違っている事実を認め、「知覚したその人間を受け入れる」ことにより、自分の言葉を「最大限の真剣さをもって」相手に差し向けることができるのであり、その場合、対話の対象に関する見解に、たびたび厳しく自分の見解を対立させなければならず、「確信をゆるめることはまったく許されない」が、この人物すなわち「確信の人格的担い手」を、「彼の現状存在において受け入れる」ことにより、彼を信頼し、また相手として振舞ってくれるよう、要求することが許される、としている。つまり、対話的な相互関係において何よりも大切なことは、「感得する」(innewerden) ことにより、本質的に異なる相手の人格的「現状存在」を「受け入れる」ことである、というのである。そして、たびたび厳しく自分の見解を対立させなければならぬ事態に陥ることが想定されるような状況の中で、たとえ結果的には「真の対話、言葉になった相互性が生じる」ことが叶わないことがあったとしても、「彼に固有な一回的あり方で本質的に私とは違っている事実」を認め、自分の言葉を「最大限の真剣さをもって…彼に向ける」ことが、「真の対話」に通じていくというのである。¹⁴⁾

3. 「証されること」の大切さ

しかしながら、今日の溢れんばかりの情報社会にあつては、相手の「現状存在」を「受け入れる」どころか、むしろ、インターネットにおけるメーリングサイト上の誹謗中傷や悪辣ないじめ行為によって、自殺にまで追い詰められてしまったとする報道すら、決して稀ではなくなっている。

確かに、我々人間一人一人の生命は、かのパスカルがいみじくも“一本の葦”に譬えたように、些細なことであっても容易に傷つき、忽ちにして人生の終焉を迎えざるをえない存在ではあるが、ブーバーは、「生と死にはさまれたこの脆弱な生は、それにも拘わらず、もしそれが対話であるならば、一つの充実した生」であるとして、「考えたり言ったり行ったり作り出したり働きかけたりすることによって、私たちは呼びかけを馬耳東風と聞き

流してしまうか、それともそれを出放題にしゃべりまく」るが、「言葉が私たちのところにやってきて、私たちから応答が返ってゆく時、この世にはいかに挫折していようとも、人間の生がある」¹⁵⁾と語っている。つまり、もし、「真の対話」という営みが生まれるならば、決して我々の人生は虚しいものではなく、十分に価値ある「一つの充実した生」である、というのである。

なぜなら人間は、「自己の存在において」何よりも、他者からの「証し」をもとめ、「他者の存在の中に自己が現存すること」を欲している。そして、誰もが皆「秘かにそしておずおずと、存在許可の^{うなず}肯きを待ちうけて」おり、その肯きは、「人間にとってただ人格から人格へと生成し得る」から、なのである。¹⁶⁾

敷衍して言うならば、人間は皆 “あなたがいてくれて嬉しい” というメッセージを生得的に求めながら生きている存在であり、それが得られることによって、自己肯定感が高まり、幸福を強く感じることでできる存在である。したがって、逆に、大した理由もなく疎んじられ、人格を著しく傷つけられるということは、人間としての生の基盤が破壊されることにさえなりかねない。

翻って、学校教育において、これほどまでに重要な生の基盤—すなわち、「対話的關係」がどれほど重視され、育成されてきたであろうか。

今日の様々な学校における諸問題—とりわけ、生命を脅かすほどの「いじめ」や他者が影響しての「不登校」などの行為も、元を紐せばこうした関係性の歪である、とは捉えられないだろうか。

とするならば、「真の対話」という教育の“原点”に立ち返ることこそが、現在の混迷を深める教育界において喫緊の課題である、と筆者は考えるものである。

第2節 教育活動における対話

1. 従来の教育活動における「対話」の貧困

ところで、ブーバーが生きた時代の学校教育における「対話」の状況は、はたしてどのようなものだったのだろうか。

平石は、彼の『教育講演集』(*Reden über Erziehung*, 1953) の解説のなかで、「伝統的権威にもとづく旧教育も、自由を標榜する新教育も、教育の半面を見るのみであって、真

にそれを全体的に把握する」ものではなく、「旧教育から新教育への移行は、伝統を受け入れる『じょうご』としての教育から、自己の力を汲み出す『ポンプ』としての教育への変化」に過ぎなかった、と述べている。¹⁷⁾ つまり、それまでの教育の場においては、教育者と被教育者の応答的な関わりの中で、教育活動が行われてきたのではなかったのである。

そこで、ブーバーは、当時の新教育運動においても「孤独な人間が内面に抱えている人間的苦悩を解決するものではない」ことを見て取り、こうした「実存的苦悩」を「他者との関係性（対話的關係）」によって解決しようとした、のである。¹⁸⁾

すなわち、本来、教育において大切なことは、「教師がすべての子どもに内在している力を解放し、制作への意欲を単に孤独な物づくりに終わらないよう、共同でこれにたずさわり、互いに理解し合えるよう助成すること」なのであって、こうした営みを通じて「互いに人間として生きているのを実感する」¹⁹⁾、つまり、物作りのための生徒同士の関わりこそが、人間相互の理解につながり、さらには人生の充実へとつながる、と考えたのである。

そこで、あらためて確認しておきたいことは、ブーバーが「対話」という言葉に込める意味は、決して単なるロゴスではない、ということである。つまり、「会話や伝達がおこなわれなくとも…内面的行為の相互性が、意味上分離しがたい要素となっている」²⁰⁾ こそが肝要なのであって、例えば、樹木が「わたしと向い合って生き、わたしが樹木に関わりを持つように、樹木がわたしと関わりをもつ」²¹⁾と感じたり、植字工が機械のうなる音に対して、「楽しい感謝のこもった微笑のようにきこえ…わたしが機械を助けて、機械の動きを乱し傷めつけていた不調や障害を取り除いて、自由に動くようになったことへの感謝」²²⁾であるかのように受け止めたりすることもあるように、何らかの形で「相互的」な関係性が成立するのであれば、「対話」という営みが可能である、としていることである。

振り返って、従来の学校教育という場において、はたしてこのような人間以外の生命や物質を対象とした相関関係が考察されてきたであろうか。

否、むしろ、社会全体において、効率性や相対的価値が重んじられるあまり、他の存在との応答的な関係性が失われており、そのことが同時に、生き生きとした人生の基盤を喪失する原因にさえなっているのではないだろうか。

であるならば、我々は、もう一度こうした他の存在との豊かな関わりを、人類社会の基盤である学校教育の場において復活させなければなるまい。

2. 「真の対話」を実現する方途をもとめて

以上の考察を踏まえ、では、学校教育において如何に「対話」の実践を行うべきか、という課題へと踏み込んでいく。

まず初めに取り上げたいのは、ブーバーの次の命題である。

「真の対話を人は前もって起草できない」²³⁾

ブーバーは、その理由として、「対話の経過は精神にかかって」いて、「精神の呼びかけを聞いて始めて、彼の言うべきことを発見する」からである²⁴⁾としている。つまり、「対話」において何を語るべきかは、すべて相手からの「呼びかけ」次第であり、予測することはできない、というのである。

一見、至極当然とも思える言辞ではあるが、しかしながら、日頃「それ」の世界に生きている我々は、ついこのことを忘れがちなのではないだろうか。なぜなら、意思の疎通を図る一般的な関わりにおいては、とかく効率的に用件だけを伝えるための行為、すなわち「指示」や「命令」、あるいは単なる「伝達」や一方的な「説明」といった営みを中心になってしまうからである。

二つ目は、次の命題である。

すべての参加者が例外なしに、真の対話の諸前提を満足させる能力があり、またその用意のあるような状態になければならない…もしも出席者のほんの一部の人々でも、自分で、また他の人々から、彼らにはなんの能動的参加も与えられていないのだと感じられているのなら、その対話の真正性すらもすでに問題である。²⁵⁾

つまり、「真の対話」という営みが行われるためには、集団における成員間に、優劣や上下意識が存在してはならない、というのである。その理由としてブーバーは、「ある人が真の対話の雰囲気にながらも、彼によって語られなければならぬことの語り手としての独自の影響を自分は持っているのだ、という考えが彼のうちに支配しているのなら、彼は破壊者として作用する」²⁶⁾からである、としている。

さて、以上の二つの命題を、学校教育の場に照らし合わせて考えるとどうなるだろうか。

まず言えることは、学校における「授業」は極めて“合目的的”に営まれる教育活動であるにも拘らず、その合目的性とむしろ対峙する営みが「対話」である、ということである。

たとえば、道徳教育においても、教育課程上の「道徳の時間」の指導においては、当然のことながら、「教育目標」に始まり、「現状と課題」から「指導案」の作成へとプロセスを踏んでいくわけであるが、実際の授業となれば、そうした教師側の思惑を離れて活発な対話・議論が行われる必要があり、その際、生徒相互の関係性においては、全員がお互いに平等の立場であることを認識しながら忌憚なく議論ができなければならない。しかも、教師と生徒一人ひとり、あるいは生徒間における対話や議論がどのように進展するかは予測できず、極めて流動的な要素を孕みながら進まざるを得ないが、そのことがむしろ「真の対話」を成立させるための一つの条件でもある、ということである。

では、こうした「対話」を可能とする生徒同士の関係性は、如何に育まれるべきであろうか。

再び彼の主張を取り上げてみよう。

生徒にたいする影響を統一的に意味深いものにするためには、たんに自己自身の極からだけでなく、教師と向かい合う相手の極からもあらゆるモメントにおいて体験しなければならぬ…しかしそれは彼が生徒の中に〈われーなんじ〉の関係を喚びさまし、生徒の方も教師を明確な人格として考え、肯定することにかかっている。²⁷⁾

つまり、教師は如何なる生徒であれ、対等の「人格」として接するとともに、瞬間瞬間、自らの関わりを彼ら一人一人の立場から“追体験”するという、極めて困難な営みが為し得るかどうか、また生徒の方は、教師が、その人格を認めて信頼を寄せられる存在であるかどうか、に、両者の関係性の全てが係っている、ということである。しかしながら、そうした困難を敢えて引き受け、被教育者の立場に立って関わろうとするとき、個々の生徒にとってかけがえのない、人間として模範的な存在として映るであろう。そして、こうした「真の対話」を実現していこう、とする教師の関わり方やコミュニケーションは、生徒相互の関係性の変革をも促していくものと考えられる。

3. 「対話」と「討議」の違いについて

次に、現在行われている道徳の授業を対象に、生徒同士の関係性について考察してゆくことにする。

伊藤が、「道德の時間」が特設されて以来、「インカルケーション的指導が中心であった」が、「望ましい価値の内面化を図るという枠組みの中で、どうすれば価値の教え込みにならず子どもの道德性を育成するかが問題とされてきた」²⁸⁾と述べているように、従来の道德の授業においては、教師から子どもへの教え込みが中心であったことへの反省から、最近では、生徒同士のコミュニケーションに力点を置く指導も取り入れられるようになってはいるが、いずれも、「ディレンマ」や「妥当性」の要求に基づき、対立点を浮き彫りにして合意点を探るといった形態が多いように思われる。しかしながら、こうして営まれる議論では、自らの立場を離れての話し合いが可能であり、そのためロゴスが抽象的に取り扱われ、相互の人格性にまで深く切り込むような関係性の構築は望めないのではないだろうか。

たとえば、山根は、コールバーグ自身が認めていることとして、ディレンマ・ディスカッション・アプローチには根本的な限界があり、「判断と行為の関係、仮説的ディレンマにおける推論と現実の生活のディレンマにおける推論との関係という問題…つまり教育プログラムでもたらされる道德的判断の変化が実際に道德的行為の変化に通じるかどうかは明白でない」という問題があることを指摘している。²⁹⁾

また、中岡は、ミシェル・フーコーなどによる批判として、「参加者みんながなんの強制もなく同意することを理念とし、そのように討論していくうちに不同意はしだいに解消していくと、ハーバーマスは考えている」が、「そのような討論は具体的にはどのようにして実現できるのか。また実現できたとして、支配や強制のなさがどうして合理性とイコールといえるのか…不同意を排除していくコミュニケーションは、理性の名の下に一元的支配をおこなっているのではないか」といった疑問を提示している。³⁰⁾

このように、自らの「現状存在」を離れての議論というものは、教育的実践としての意義そのものを否定するわけではないが、対話による人間形成という営みからはかけ離れていると言わざるを得ないのである。

4. 「対話」に基づく道德の授業

そこで、提案したいことは、既に述べたように、集団内におけるディスカッションを主体にしたコミュニケーションの構図は、初めからディレンマ的な教材や対立点を浮き彫りにしてのコンセンサスの形成に力点が置かれているが、このベクトルを逆にして、「二者間での対話」を討議のスタートとして位置づけることである。なぜなら、真に当事者意識を

もって議論や対話に臨むために何よりも大切にすべきは、飽くまでもそれぞれが内面に抱える問題意識であり、話し合いのテーマが自らの切実な課題として把握されるためには、相互的な関係性における全人格的関わりが欠かせないからである。

ただし、そうした営みにおいて注意すべきことは、討議の充実や結論を得ることを目的にするのではなく、「対話」を通じて、人間としての自他の存在に目覚め、自分および相手が、また集団の一人ひとりが、かけがえのない人格として「証される」ことである。

議論のテーマとしては、年齢や個々の実態に合わせて設定されるべきではあるが、原則として、それぞれが日常生活の中で直面している、もしくは直面する可能性を感じている課題が取り上げられる必要がある。

たとえば、以下のようなものが考えられよう。

- ・(学級でみんなで大切に飼っていた小動物が死んでしまったことを取り上げ)「あの〇〇は、いったいどこに行ってしまったのだろう？」
- ・「友だちに言われて『嬉しいなあ』(あるいは『嫌だなあ』)って思ったことはどんなこと？ また、どうしてそう思ったのかな？」
- ・「頭が良いとか悪いとかは、はじめから決まっているのだろうか？(いずれの回答にせよ) あなたはどうしてそう思うのですか？」
- ・「あなたは、自分の顔や性格に満足していますか、していませんか？ ところで、なぜ、このようにみんなそれぞれ、違った顔や性格をしているのでしょうか。」
- ・「『素敵だなあ』って思う人はどんな人ですか？ また、どうすればそのような人になれると思いますか？」
- ・「男の子と女の子では、(心身ともに)どのような違いがあると思いますか？また、なぜそう思うのですか。」
- ・「なぜ人は皆死ななければならないんだろう？また、死んでから先はどうなるんだろう？」

大切なことは、その時々の子どもの実態や集団の状況に合わせてとともに、お互いに、同じ人間としての意識の深化が得られるような課題が設定されることである。そして、こうした学習に際しては、関連する適切なデータも大いに活用されるべきであろう。

あらためて確認しておきたいことは、「対話」あるいは「議論」の際に、一人一人が当事者意識をもって臨むとともに、お互いに、自分の言葉を「最大限の真剣さをもって」

相手に差し向けられるかどうか、ということである。なぜなら、教師にとっては適切な教材と思われても、自己の「現状存在」を離れての話し合いになってしまえば、人格的な高まりや「充実した生」には繋がっていかないからである。

ちなみに、「命の授業」と称して、教育活動の中で人間の誕生にまつわるエピソードを取り上げることが多くなっているとはいえ、上記のような設問、とりわけ「死」という問題に対して、子どもたちの間で話し合うのは難しいのではないかと考える人も少なくないであろう。しかしながら、たとえ小動物や遠い親戚であったとしても、身近に「死」という現象に多く接している子どもたちは、自らもまたやがては同じ運命をたどらなければならないことに敏感になっているはずである。また、そうでないなら、より一層、生あるものの根源を見詰めることは、お互いの生命的な基盤を確かなものへと変革し、人間として成長していくために欠かすことのできない営みではないだろうか。

最後に、幅広い意味での道徳授業の実例として、筆者が注目している一つの実践を取り上げておきたい。

それは、「いのちにふれる授業」をテーマにした取り組みで、園児やお年寄りとの心の交流を通じて、生きる喜びや人間としての価値に目覚めていく実践である。

初めはやはり、グループに入り込めずにそっぽを向いたり、中には抜け出す生徒もいたようである。しかしそうした生徒も、保育園児や高齢者との一対一の逃げ場のない関わりを持ち続けると見違えるように変容し、「こんなに自分のことを喜んでくれる人がいる」、「自分は認められている」、「自分は大切にされている」と感じて嬉しくなる。そして一年間の活動の総括として、授業を通して初めて知った仲間の素敵な側面をメッセージにして交換し合う。さらに、卒業前には、自分に宛てた手紙を書き、努力したこと、変わったこと、苦労したこと、嬉しかったことなど、それぞれの思いを書き綴り、クラスの前で発表する中で、お互いに心を開き合い、仲間に受け容れられているという快感を味わって生き生きしてくるというのである。³¹⁾

これはまさに、ブーバーの言う「対話」を通じた「充実した生」の実感ではないだろうか。

註

- 1) たとえば、荒木紀幸編著『モラルジレンマ資料と授業展開』明治図書 1990 年などがあげられる。

- 2) 一例として、手塚裕「コミュニケーション的行為理論に基づく道德授業の構想―「教室という社会」の発達と道德性の発達」『道德と教育 (326 号)』日本道德教育学会、2008 年、99 頁～108 頁がある。
- 3) M.Buber, 山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、30 頁
- 4) 吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育―他者・呼びかけ・応答』勁草書房、2007 年、5 頁
- 5) M.Buber, 佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』1968 年、99 頁
- 6) M.Buber, 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、212 頁
- 7) 同上、232 頁
- 8) 同上、232～233 頁
- 9) 同上、「解説」271～272 頁
- 10) 前掲書 5、102 頁
- 11) <それ>とは、主著『*Ich und Du*』（我と汝）における重要な概念の一つであり、Grundwort(根源語)と呼ばれているものである。前掲書 6 の「訳注」（241 頁）において植田は、「ブーバーはすべての基礎にこの根源語を定立している。ただし、人間のとり態度としての根源語であることに注目したい。…<われーなんじ>、<われーそれ>というようにならず対応していて、他の対応は存在しない」と述べている。
- 12) 前掲書 6、60～61 頁
- 13) 同上、232 頁
- 14) 前掲書 5、100～101 頁
- 15) 前掲書 3、21 頁
- 16) M.Buber, 稲葉稔/佐藤吉昭訳「原理隔と関わり」『ブーバー著作集 4 哲学的人間学』みすず書房、1969 年、26 頁
- 17) 平石善司『マルティン・ブーバー ―人と思想―』創文社、1991 年、148 頁
- 18) 稲村秀一『マルティン・ブーバー研究』溪水社、2004 年、6 頁
- 19) 前掲書 6、162 頁
- 20) 同上、184 頁
- 21) 同上、14 頁

- 22) 同上、236 頁
- 23) 前掲書 5、114 頁
- 24) 同上、115 頁
- 25) 同上、115 頁
- 26) 同上、113 頁
- 27) 前掲書 6、162 頁
- 28) 伊藤啓一「第 4 章 道德教育の授業理論」小寺正一/藤永芳純編『道德教育を学ぶ人のために』世界思想社、2010 年、125 頁
- 29) 山根耕平「コールバーグにおけるディレンマ・ディスカッション・アプローチ」『神戸親和女子大学研究論叢第 30 巻』1996 年、375 頁
- 30) 中岡成文『ハーバーマスーコミュニケーション行為』講談社、2003 年、61 頁
- 31) 高塚人志『いのちにふれる授業―鳥取・赤碕高校の取り組み』小学館 2004 年、9
～100 頁

第3章 “全人格的関わり”としての道德教育

本章では、ブーバー（Martin Buber）の教育論を紐解きながら、道德教育の本来の在り方を考察していきたいと考えている。

論考の進め方としては、初めに、ブーバーの教師観や教育論から主要な論点を取り上げながら、今日の時代状況や学校教育の立場から捉え直した上で、次に、それらを我が国の道德教育の改善のためにいかに活用すべきかという観点から、具体的な教育実践の在り方として検討していくことにする。

第1節 ブーバーの教育論

ブーバーが教育論を展開している論文には、1929年の『教育論』（*Über das Erzieherische*）、1935年の『教育と世界観』（*Bildung und Weltanschauung*）、そして1939年の『性格教育について』（*Über Charaktererziehung*）などがある。

これらはすべて、第一次世界大戦後の社会的混乱や民族的な危機に遭遇した時代の特殊な状況下での講演に基づくものであるが、この中から「普遍的な現代にも通ずる人間教育の理念や哲理」を見出すことは、「困難ではあるが可能」であると考えられる。なぜなら、「彼の思想の原点である我－汝の対話的実存の思想も、ヘブライズムとしてのユダヤ思想、特にハシディズムの理解がなければ、根本的に理解することはできないと言われるが、たとえ追体験はできなくとも、真摯にその思想と対決するならば、人間の〈事〉として理解できる」¹⁾からである。

そこで、まず、ブーバーの教育論が如何なるものであったのか、上記の論文に基づいて、その内容を確認していくことにする。

1. 「世界」が教育する

ブーバーは、上記の『教育論』の中で、従来からの“教え込み”を中心とした教育活動の在り方を「じょうご」（漏斗）に譬え、一方、生徒の自主性や自由を尊ぶ新たな教育運動を「ポンプ」に譬えながら、そのいずれにおいても教育のあり方としては不十分であることを指摘した上で、次のように語っている。

自由を、私たちは強制とか強制を強いられていることの対極として理解しがちであります。けれども強制の対極は自由ではなく、結びつけられているということでもあります。²⁾

では、教育における「結びつき」とは、どのようなことを意味しているのでしょうか。

世界、つまり自然とか社会という環境の全体が人間を『教育』する…「教育関係は一切合切による無意図的に流れる教育の中から、意図として取り出されて囲い込まれ…かくて、世界は教育者においてはじめて教育という作用の真の主体となる³⁾

つまり、教育の主体は「世界」、すなわち「自然や社会をひっくるめた全環境」にあり、教師が意図的に選択した「世界」によって初めて教育の対象として生かされるということなのだが、では、その「結びつき」への教師の関わりは如何になされるべきであろうか。

彼は、「世界」の多様な相が「世界観」というものと定義づける⁴⁾ 一方、「世界」の持つ領域について、次のように語っている。

領域から何が引き出されるかを規定するのは、毫も一般原則などといった類のものではなくて、それはここでは私たちのそのつどの状況であります。この状況のみが選択の基準を与えます。…私たちの伸び盛りの世代がこの状況に足場を築くために教育素材において何を必要とするのか、それこそが現代の教育素材であって、それ以外の何ものでもありません。⁵⁾

このように、教師は、生徒がどのような「状況」にあるのかを把握し、彼らがどのような「教育素材」を必要としているのかを、その都度、自らの「世界観」として示す必要があり、その際重要なことは、それぞれの教師の持つ「世界観を排除することはできず、またそうしようと欲することも許され」ない⁶⁾ということへの自覚である、と言うのである。

ところで、今日の学校教育においては、こうした教育のあり方が実現しているであろうか。

むしろ、佐藤が指摘するように、従来の「生産性」と「効率性」を重視する教育の実態

は、「大工場のアセンブリラインをアナロジー（類推）として成立したカリキュラムの枠組み」⁷⁾であり、そのため、『『偏差値』という単一の尺度において、その程度の高低によってのみ差別化された、アトム化された『個』を大量に生み出してきた」⁸⁾のではないだろうか。

現在、様々なカリキュラム改革の中で、新たな方向転換が模索され続けていることは確かだが、そのような努力を虚しく打ち消されるほどの大きな流れが今なお存在するように思えてならないのである。そこには、人間の行為が効率や成果という物差しで測られるだけで、それぞれの持っかけがえのない人格やアイデンティティーがほとんど顧みられない現状があるといえよう。

ましてや、今日では、インターネットによって誰もが膨大な「知識」（の断片）を、何ら統制がとられないままに容易に獲え得る時代に入っており、様々な情報にいたずらに振り回されない確固不動の人格を生徒一人一人の内面に築く上からも、ブーバーの説く関係性の在り方がいっそう強く求められる時代である、と考えるものである。

2. 「性格教育」論について

一方、ブーバーは、論文『性格教育について』（*Über Charaktererziehung*）の冒頭、「その名に値する教育とは本質的には性格教育」である、との命題を提起するとともに、「性格」というものを「その陶冶に影響力を行使することこそが教師の最大の課題」と定義づけ、いかにその教育が困難を極めるかを、いわゆる「知識を授ける」教育と比較して述べている。⁹⁾つまり、「代数」など、カリキュラムとして存在するあらゆる授業において、「教えるようとする自分の意図」を明確に表現してもその効果を損ねることがないのに対して、「性格の教育」となれば、全く異なる結果をもたらすというのである。¹⁰⁾

なぜなら、「醇乎たる自立的性格への素質を幼少の頃から備えている多くの生徒たち」はもとより、「善悪の問題に真剣に頭を悩ましている生徒達も—〔正しい〕道を見出すことがいかに困難であるかを再三再四経験していればこそ—何が善で何が悪であるかが、まるでずっと以前から確立している既定の事柄であるかのように、説教がましく言われること」に対しては、反抗せざるを得ないからである。¹¹⁾

したがって、ブーバーは、「性格教育」においては、「生徒の全体性に真に影響力を行使するのは、教師の全体性のみであり…彼の作為のない実存の全体」であるがゆえに、「自分と同じ人間に胸襟を開いて意見を共に分かち合う生きた全人」であるべきであり、むしろ「影

響を行使してやろうなどと毫も考えない場合こそ、最も強烈かつ純粋な影響を与える」と述べているのである。¹²⁾

改めてブーバーの主張を整理しておくことにする。

- ①真の教育とは、「性格教育」である、ということ。
- ②「性格教育」は、その教育活動に伴う困難性から、「知識を授ける教育」と等位に位置づけられる性質のものではないこと。
- ③教師自らの人間性を離れたところで「性格教育」が意図的に計画化されても、全く役に立たず、むしろ大きな弊害をもたらしてしまう、ということ。
- ④したがって、「性格をよくしてやろう」などとは夢寐にも思わず、教師としてのプライドをすて、「同じ人間」として、平等の立場で生徒と関わり、語り合おうとする誠実な姿勢が求められる、ということ。

ところで、「影響を行使してやろうなどと毫も考えない場合こそ、最も強烈かつ純粋な影響を与える」との見解は、学校教育に携わる者にとって強い違和感を覚えるのではないだろうか。なぜなら、今日の学校教育というものは、すぐれて合目的的な営みであり、その教育活動はすべて計画的に為されるものと考えられているからである。しかしながら、冷静に考えてみれば、「性格教育」というものは、他の教育活動のように、系統だった計画に基づくロゴスを中心とした手段で指導しきれるものではなく、むしろ、模範的な存在として、教師自身の誠実な姿勢や生き方が伴わなければ効果がもたらせない教育活動なのではあるまいか。であるならば、意図的な教育活動と合わせて、教師の人格を通じた無意図的な（もしくは意図が気づかれないように配慮した）教育活動というものも、同様に尊重されなくてはならないであろう。

3. 「偉大な性格」(der grosse Charakter)

次に、ブーバーは、教師としての本来的な目標は「偉大な性格」(der grosse Charakter)であるとして、その意味するところは「存在のすべてを賭けて行為することであり…行為しつつある人間としてのそれに挑戦してくるいちいちの状況に対して、その状況の独自性に応じて反応すること」であると説明している。¹³⁾

こうした思想が生まれた背景には、彼がパレスティナへ移住した翌年、アラブ世界において、ユダヤ人の平和な共同社会を形成すべき指導者の養成が喫緊の課題であったという当時の社会情勢が色濃く反映しているのであるが、ブーバーは、「偏狭な民族主義、国家主

義に陥ることなく…民族の統一と人類の持続的な平和共存の実現に向けて積極的に関わり、
んでゆけるような『偉大な性格』を生徒のうちに形成」しようとしたのであり、彼は「究
極的な社会変革の主体」を「階級でも民族でも国民でもない個々の人々、魂のふるえを感
じながら決断し責任を負う個々の人間実存であると考えていたがゆえに、このような責務
を果たしうる主体を形成しゆく教育の力、特に教育者の役割を重視した」¹⁴⁾ のである。

今日においては、教育という営みが益々困難になっている時代状況ではあるが、それゆ
え一層、ブーバーが掲げた「偉大な性格」を目指す教育の価値と重要性が高まっているの
ではないだろうか。

第2節 ブーバーの教師観

さて、上記の教育論をふまえ、本節では、このような課題を実現しゆく存在としての教
師のあり方について、ブーバーの考察を検討してゆくことにする。

1. 「我と汝」(Ich und Du) の関係

まず、彼が“*Ich und Du*”(『我と汝』)の冒頭、「世界は人間のとり二つの態度によって
ある」と述べながら、〈我ーそれ〉の関係が「けっして全存在をもって語ることができない」
のに対して、〈我ー汝〉の関係においては、逆に「全存在をもってのみ語ることができる」
としていることについてである。¹⁵⁾

この「全存在」としての相互の関係とは、我々が「出会い、交わる人間を、その貴賤・
貧富・老若・男女の別なく、一人のかけがえのない人格として尊重し、自分とはいろい
ろな意味で異なった他者として認め、補い合い、互いの心を開いて愛と信頼の思いを通わせ
合う関係」¹⁶⁾ であるが、現代社会は、恣意が意志に混入しやすい時代状況にある。そこで、
教師が常に心すべきことは、たとえ困難であっても、「烈しくエロスに取り憑かれ…有頂天
になろうとも」、「エロスの言いなり」になって生徒の「成長を摘み取ることに」ならない
ように、「人間をエンジョイしようとする意欲」を排除しようと努めることである¹⁷⁾、と
いうのである。

確かに教師は、生徒との関係において、生活態度、容姿、学力、運動技能、性格など、
表面に現われている状況によって生徒一人一人を識別し、それぞれの心理状態や立場を何

ら配慮することなく関わってしまいがちであり、その結果、いたずらに反発を招いたり、場合によっては体罰による傷害事件にまで発展することも稀ではない。しかしながら、人間は皆、無知蒙昧の状態で生まれ、成長するにつれ、死という人生のゴールに向かって歩み始める存在である。そして、表面的な姿や態度の如何に拘わらず、生命の価値は普遍的であり、しかも、誰もが皆、心の奥底では「幸せになりたい」という思いを共通に持っている。

したがって、教師は常に、自らの生徒との関わりが、ブーバーのいう〈我ーそれ〉の関係に陥っていないかどうかを反省しつつ、敢えて〈我ー汝〉関係の構築へと努めなければならないのである。

2. 「出会い」と「信頼」

次に、ブーバーが「教育上効果があるのは教育的意図ではなく、教育的な出会い」であり、「信頼を勝ち得るのは、それを得ようと努力すること」ではなく、「生徒の生活に、直接かつ率直に参加し、そこから生じてくる責任を自らに背負うことによって」¹⁸⁾ であるとしていることについてである。

その理由として彼は、「干渉するという行為は教師に托された魂を、服従する部分と反抗する部分に引き裂」¹⁹⁾ くからであり、よって、「〔自然の〕基本要素、空気、光、動植物の生命」が「子供を教育し」、「諸関係」が「子供を教育」するように、「真の教育者はこれら両者を代表するもの」であるものの、「彼は子供の前に在って…一つの基本要素のごとくであらねば」ならない²⁰⁾、というのである。

このことは、今日の学校教育が、一般的には、極めて“合目的的”な活動として営まれており、彼自身も「意図としての教育が招来されるのは不可避」²¹⁾ であるとしていることと照合すれば、まるでパラドックスのような印象を受けるかもしれないが、ブーバーにとっては、もともと「教育者とか教師という特別な職業がなに一つ存在」せず、また「存在する必要もなかった」時代の「師匠」と「徒弟」の関係性こそが理想だった²²⁾ のである。

ところが、現代の一般的な学校においては、主に職業的な教師が教育を行う制度となっており、「学校が存在している以前の状態に逆戻りすることは」不可能である以上、そのような現実を「徹頭徹尾人間化」する以外に道はない。²³⁾ とは言え、やはり以前の「師匠」のような存在は、永遠に「教師の模範」であり、たとえば（すぐれた人格によって生じる）「小指をあげるしぐさ」や「問いかける眼差し」に、教師としての真の行為が表われる、

と考えているのである。²⁴⁾

確かに、こうした行為は日頃の教育活動においてはあまり考慮されないものの、顧みれば、やはり、平等に注がれる温かい視線やさわやかな笑顔、あるいは喜んだり、悩んだりしている、教師としてのありのままの誠実な姿が、生徒の心に印象深く刻まれるのではないだろうか。そして、そうした無意識の内になされる行為が、その実、最も大きな教育効果を発揮しうるのではないだろうか。なぜなら、そこにこそ、教師の全人格が、覆い隠す術もなくありのままに投影されてしまうからである。

3. 教育における「包擁」(Umfassung)

次に、「抱擁」という行為についてである。

これは日常生活において頻繁に行われる営みであるが、ブーバーは、そうした一般的な意味としてではなく、教育における特殊な概念としてこの語を用いている。また、所謂「感情移入」と呼ばれる営みとも異なるものとして、この行為を構成する諸要素は、「第一に、なんらかの性質を持った二人格間の関係であり、第二に、両者によって共通に体験され…第三に、この一人格がこの共通の出来事を、自己自身が行為しているという実感を何一つ損ねることなしに、同時に他者の側から体験するという事実」である、とする²⁵⁾一方、こうした営みの具体的な表われ方を日常の食物に譬えて、「この人間がこの瞬間に何を必要とし何を必要としないかを教育者が再三再四気づくことによって、人間というものは成長するためにはいったい何を必要とするかの知識に、しかしまた、『教育者』として彼は必要物のうちで何を与えることができ、何を与えることができないか—既に何を与え、まだ何を与えていないかの知識に、彼ははいよいよ深く導かれる」というのである。²⁶⁾

では、教師と生徒のこのような関係性の成立は、如何にすれば可能になるのだろうか。

稲村は、「主体的自己（見る自己）と客体的自己（見られる自己）に関わることを引き起すのは、実は自己と他者との関わり」においてであり、「自己と他者との関わりの展開—その成立と断絶—が源にあつて、それが自我の内に反映して反省と思索は進展し、自己変革は進行してゆくのである」²⁷⁾と説明している。

つまり、他者（生徒）への関わりが成立したり断絶を生じることによって、反省や思索を伴いながら、教師自らの変革（自己陶冶）がもたらされるとしているのであるが、確かに、教師自らがよりよき存在への変革を成し遂げてゆくのは、生徒からの信頼に基づく「対話的關係」を通じて、生徒の心に投影された自己の映像を鋭敏に感じとり、率直に反省を

しながら関わろうとする誠実な姿勢に依ってであろうし、このことは、教師と生徒の関係に限らず、(その影響を受ける) 生徒同士の関係性にも当てはまるであろう。

第3節 全人格的な関わりとしての道徳教育のあり方

以上の検討をもとに、わが国における、これからの道徳教育のあり方について考察してゆくことにする。

1. 道徳教育の本質としての「対話」

先ず、道徳教育の定義についてである。

文部科学省の『中学校学習指導要領解説 道徳編』(平成20年7月)では、「道徳の意義」として、「(人間としての) 資質は、人間社会における様々な関わりや自己との対話を通して開花し、固有の人格が形成される。…人間は、本来、人間としてよりよく生きたいという願いを持っている。この願いの実現を目指して生きようとするところに道徳が成り立つ。道徳教育とは、人間が本来持っているこのような願いやよりよい生き方を求め実践する人間の育成を目指し、その道徳性を養う教育活動である」²⁸⁾と述べられている。

筆者は特にこの中の「様々な関わりや自己との対話」という表現に注目したい。

なぜなら、わが国における従来の教育活動においては、既に確認したように「生産性と効率性」を重視するあまり、自らの興味関心や必要性とは関わりのない知識の注入とその量の評価を主体とした営みが続いてきたのであり、これからの道徳教育においては、その反省のもとに、『対話』を通じて、新たな問題状況に際して他者と協同してよりよい問題解決を探ってゆくための『対話』の力を養う教育²⁹⁾でなければならない、と考えるからである。

2. 教育の「世界」

前述したように、現代社会は「人間と人間の間を(偽)分析的、還元的、演繹的に見る見方が有力」であり、「総体的心身の存在を、合成された…分解可能なものとして取り扱い、相対的客体化の可能な、いわゆる無意識なるもののみか、実際には決して客観的に存在するものとして把握しえない心の流れ自体すらも分析的に取り扱」³⁰⁾うとともに、ひたすら効率性や利便性の

追求を続けており、その結果、ますますブーバーのいう「それ」が強固に支配する社会構造が出来上がってしまっている。

したがって、近代の学校教育においても「個別化されたバラバラの、しかも代替可能な没個性的な個を大量に産出してきた」³¹⁾のであり、今日においては、学校制度そのものがより一整然と体系づけられ、教師と生徒の間における「我一汝」の関係性が疎外されやすい状況が存在するものの、そうした現実を徹底的に人間化すべく、教師は自らの「世界観」を根底にしながら、「対話」を通じて、生徒一人一人の思いや状況に寄り添い、共に考え、共に歩んでいこうとする姿勢を持たねばなるまい。

そこで、教師自らの「世界観」に基づく「対話」ということに関して、より具体的に考察するために、筆者の教育経験の中から、一つのエピソードを取り上げることにする。

入学以前に大きな非行を繰り返してしまった生徒と二人だけになったときのことである。その生徒が自らの過去の過ちについて、「今ではトラウマになっていて、何であんなことをしてしまったのかと思うと、悔んでも悔みきれない」と項垂れながらふと漏らしたので、教師としての（伝えられる範囲での）失敗談をもとに、(社会的通念として) 過去は変えられないと思われるが、過去の経験を今後の人生に生かせるかどうかによって、その経験の持つ意味が全然違ったものになる。自分も、今まで、「教師として、このような状態では終わりたい」との思いで頑張ってきた。もし君も、同じように、そうした姿勢で生きてゆこうとするならば、現在から未来への変革の兆しが生れ、やがては、過去のつらい、思い出したくないような経験が“生かされる”ことになる。であれば、それは過去の経験が“変容した”ことと同じではないだろうか、自らの得た「世界観」に基づく話をしながら、懸命に励ましたことがあった。そのとき、大きく頷きながら嬉しそうな表情を浮かべてくれた彼のその後の振る舞いから、どこことなく暗かった印象が影をひそめ、むしろ自信が出てきたように感じた覚えがある。

もとより、このエピソードは、学校における日常生活のほんの一幕に過ぎないわけであるが、このように、生徒を対等の人格ととらえ、内なる無限の可能性を開きゆこうとする教師の姿勢、さらにはそれを生み出す「人間観」や「世界観」の確立こそが、価値観の多様化した今日の教育活動、とりわけ道徳教育には、強く求められているのではないだろうか。

3. 「学習指導要領」と道徳の授業

次に、教育基本法の改正に伴って新たに改訂された「学習指導要領」と、それに基づく「道徳の時間」について言及しておくことにする。

従来、道徳教育が「学校の教育活動全体を通じて行なう」とされながらも、「道徳の時間さえしていれば、それで十分」との発想や、逆に「部活動などで十分道徳教育は行なっているのだから、道徳の時間の確保に気を使うことはない」といった安易な考え方に流される風潮³²⁾があったと考えられるが、その背景には、中村が指摘するように、「教師は、小学校においては全教科を教え、中学校においても専門の教科を教えなければなら」ず、授業計画や教材研究に費やす時間は自ずと制限がある。しかも道徳の授業は、「その効果が分かりにくい」ため、どうしても「他の授業にくらべれば教師の主観的な意識のなかでは副次的な位置を占める」³³⁾という結果がもたらされていたのである。

よって、今回新たに改訂された学習指導要領において、「道徳の時間」が道徳教育の「要」として位置づけられるとともに、「道徳教育推進教師」を中心に「年間指導計画」が作成され、学校全体で道徳教育が推進されるよう、より一層の体制の充実が図られたことの意義は大きいと考えるものである。

しかしながら、もし「年間指導計画」が固定化され、硬直的な扱い方がなされるのであれば、その時々々の社会情勢や各学校・学級集団における日常生活において、「生じたそのときに指導するのが最も効果的であるという教育効果」を犠牲³³⁾にして「道徳の授業」を行なう、という愚を生じないとも限らない。

なぜなら、大局的な見地からの年間計画の必要性はあるものの、そうした計画が、実態の変化に対応し得る柔軟性を持つと共に、社会的、もしくは学校生活の中で不意に生じる問題、すなわち、子ども達の生活上の課題や葛藤の解決が優先的に図られるべきであり、「学習指導要領」では生徒の実態に応じるように求めているながらも、運用上は既定のカリキュラムをこなすだけの教育に過ぎないのであれば、単なる形だけの「道徳の時間」になりかねないからである。

加えて、その時々々に発生する問題への対応というのは、「生徒指導」ではあっても「道徳教育」ではないとする考え方も存在するであろうが、「生徒指導」が教師と生徒という上下関係の立場に基づき、「指導」あるいは「訓戒」を行うという明確な目的に沿って為される行為であるのに対して、「道徳教育」は、同じ人間としての「対話的」な関係性に基づき、人間としての在り方を共に考え合うという“双方向性”を持った営みであるところに、そ

の大きな違いがあると考ええるものである。

註

- 1) 齊藤昭「ブーバーの教育観」『ブーバーを学ぶ人のために』世界思想社、2004 年、173 頁
- 2) Martin Buber, 山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、18 頁
- 3) 同上、15 頁
- 4) 山本誠作訳「教養と世界観」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、43 頁
- 5) 同上
- 6) 同上、44 頁
- 7) 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、2002 年、112 頁
ただし佐藤は、現在は、こうした傾向を打破する動きが、協同学習という営みを通じて始まっている、という文脈で論じている。
- 8) 藤井千春「第 3 章 新しい学校の創出への模索 第 1 節 公教育の新しい方」『現代教育学のフロンティア』世界思潮社、2003 年、109 頁
- 9) Martin Buber, 山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』、みすず書房、1970 年、55 頁
- 10) 同上、56 頁
- 11) 同上、57 頁
- 12) 同上、58 頁
- 13) 同上、72 頁
- 14) 高橋浩「ブーバーにおける教師論の特質」『国際基督教大学学報 1-A 教育研究 29』国際基督教大学教育研究所 1987 年、83 頁
- 15) Martin Buber, 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、2004 年、7～8 頁
- 16) 上野武「第四部 教育作用論 第十二章 教師論」『講座 現代教育学 1 教育原論』福村出版、1977 年、178 頁
- 17) 前掲書 2 (「教育論」)、24 頁
- 18) 前掲書 9 (「性格教育について」)、60～61 頁

- 19) 前掲書 2、17 頁
- 20) 同上
- 21) 同上、16 頁
- 22) 同上、15～16 頁
- 23) 同上、16 頁
- 24) 同上
- 25) 同上、29 頁
- 26) 同上、36 頁
- 27) 稲村秀一『マルティン・ブーバー研究—教育論・共同体論・宗教論—』40～41 頁
- 28) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』（第 3 版）2010 年、15 頁
- 29) 榊原志保「道徳性の発達理論」『道徳教育論 対話による対話への教育』ナカニシヤ出版、2004 年、99 頁
- 30) Martin Buber, 佐藤吉昭 佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968 年、102 頁
- 31) 前掲書 8、114 頁
- 32) 大杉昭英『平成 20 年版中学校学習指導要領 全文と改訂のピンポイント解説』2008 年、明治図書、230 頁
- 33) 中村清『道徳教育論—価値観多様化時代の道徳教育—』2001 年、東洋館出版社、114 頁

第4章 ブーバー教育思想における「間の領域」と道徳教育

前章までの検討を踏まえ、本章では、わが国の道徳教育における教師と生徒、また生徒相互間の関係性がいかに育まれるべきかという問題に関して、ブーバーの教育思想、とりわけ共同体の成員間における「間柄」の思想を紐解きながら、そのあり方を考察していきたいと考えている。

第1節 人間の間柄

1. 「人間存在の原理」について

ブーバーは、そもそも人間が如何なる存在であり、また人間同士の関係が如何にあるべきと考えているのであろうか。

まず、人間という存在の特質、すなわち、ブーバーが、「二重の原理」であり、「二重の運動」である、としている「人間存在の原理」について取り上げることにする。

ブーバーによれば、人間は世界の内にあって、世界を一つの全体として把握しようのような存在のあり方をしている。というのは、生物が己れの生命を維持するための衝動に依存せざるをえない「欲求と必要の機構」に拘束されているのに対し、人間は、「その本来的なあり方が、諸々の事物・生物・他の人間を自己自身から『押し離す』(abrücken)」というのである。¹⁾たとえば、人間以外の動物が、たまたま見出した棒や石を用いて木の実を割って食べる、という行為に及ぶことがあったとしても、そうした道具の性質を自らの意識の中で持ち続け、同じ手段をその後も継続的に用いる、といったことは生じない。つまり、人間という存在だけが、自らの領域で出会う物を隔離し、「存続的に機能を具備したものとして、人間がそのつどそのつど再びそれを支配し現勢化しよう人間を待つことのできるものとして、その物の自立性の内へ移す」のであり、こうした人間特有の行為を、彼は「原隔離」(Urdistanzierung)と名付けている。²⁾しかしながら、こうした状態、すなわち、事物や生物が、自らの対象として押し離された状態というのは、飽くまでも他者（あるいは他の物）との「関わりへの参入」(das In-Beziehungtreten)を生じるための「前提」として捉えるべきであり、「人間が、『人間として』存在しているということは、絶え間のない自己分裂と自己統一の反復行動」であって、「隔離と関わりの中に入ることの絶えざる反

復としてのみ人間は存在」する。つまり、「人間はどこまでも死に至るまで、ゆれ動く姿でしか存在しえない」のであり、もし「この動態に耐えかねて…石や樹のような無感動な状態にとけ込むことを試み、また理念の水晶宮に慰安所を求めて瞬間的に安心」したとしても、そうした「自己放棄」は、やがて「人間性の喪失という危険な事態」に陥らざるを得ないのである。³⁾

では、いったい何のために、人間の世界には「原離隔」が存在するのであろうか。

その理由は、「個我」が生活上の要求・必要に基づいて構成した世界をまず一度、「私」から切り離して遠ざけ、「私」もその「世界」もそれぞれ独立した存在者になりえたとき、はじめて両者に真の関わりが実現する可能性が開かれる」からである。⁴⁾ つまり、“距離”を取って自立することが、人間が他者を他者として受けとめるための、必要不可欠な「前提」となっているのである。⁵⁾

2. 現代の思想的傾向

本来、人間がそのような存在であることをふまえた上で、ではブーバーが現代社会をどのように捉えているかについて、検討してゆくことにする。

彼は、現代人の心的態度の現状について、つぎのように述べている。

現代の人間は、彼の実存の真正さに対して責任を持つ気がないゆえに、彼から責任を取り除いてくれる広大な集合体⁶⁾の中へ逃避するか、そうでなければ、自己の一自己自身のほかには誰にも釈明する要がなく、存在と同一であるという安心のうちに偉大な普遍的免罪を見出す自己の一心的態度の中へ逃避する⁷⁾

つまり、個人の内面、あるいは集団組織のいずれにせよ、現代人は相互の人格的な関わりから“逃避”している、あるいは、しようとしている、というのである。そしてこのことは、そのまま、現代社会を支配している思想傾向である「個人主義」と「集団主義」と結びついているとして、その方向性の誤りを次のように指摘している。

もし個人主義が人間の部分を捉えているにすぎないとすれば、集団主義は部分としての人間を捉えているにすぎない。人間の全体性、全体としての人間には、両者ともに到達していない。個人主義は、人間を自分自身との関わりにおい

てのみ見ているが、集団主義は、そもそも人間を見ていない。それは「社会」のみを見ている。前者においては、人間の「かんばせ」は歪められ、後者においては、それは蔽われている。⁸⁾

3. 「間」の領域

つまり、現代社会の思想的傾向性、すなわち、個人主義、集団主義のいずれもが、他者との間に健全な関係性を築けていない、というのである。なぜなら、「集団的要素がもたらす、或いはともかく優勢に支配しているところでは、人間は彼を孤独（Einsamkeit）、生存の不安（Weltangst）、喪失感（Verlorenheit）から解放する集団性（Kollektivität）によって支えられているのを感じる」がゆえに、それを求めてしまうことにより、ますます「人格と人格との間の生」が「集団的なものに押されて後退」する結果をもたらしている、というのである。⁹⁾

ブーバーは、このような状況を改め、人間が本来の自己を取り戻すためには、どうあるべきだと考えているのだろうか。

彼は、人間の採るべき態度として、現代の思惟にしみ込んでいる「誤った二者択一」、すなわち「個人主義」か「集団主義」かのいずれかではなく、「真正なる」第三の立場が問われなければならない、と主張する。¹⁰⁾ なぜなら、“個人主義”、“集団主義”といっても、それらは単なる「抽象」にすぎず、実際は「単独者」も「全体社会」も、「生きた関わり」をもつところに、本来の“実存的事実”が存在するからである。

すなわち、この「人間固有の事実」は、他者を「特定の他なる実在」と見なし、「両者に固有の領域を超える領域」において、お互いにコミュニケーションを交わすことの中に基礎づけられているのであり、ブーバーは、(概念的にはいまだ把握されていない) この領域を「間」の領域と名づけているのであるが、この領域こそ、「人間的現実の原一範疇」であるがゆえに、すべてはこの領域から、「真正の第三の立場」として出発しなければならないのである。

では、なぜ従来、この領域が独自の対象として顧みられなかったのだろうか。

それは、「間」は、「個人の魂や ^{ウム・ヴェルト} 周世界とは違って単純な連続性を示さず、人間的出会いの程度に応じてその都度新たに構成される」からであり、そのため、個人的に生じた事象であるならば、正確に「外的現象」「内的印象」とに分割することができるのに、二者間における相互的な事象においては、心理学的概念によっては把握できず、ただ「存在論的」

に、人間と人間との生きた関わりの中において、直接認識する以外にないからである。¹¹⁾

要するに、従来の人間学や社会学を含む人間の把握の仕方は、「個」の集合体としての「集団」、あるいは「集団」の中の「個」でしかなかったが、ブーバーによれば、個人と個人の対話的關係を通じて生じる、両者の「間に実在するもの」への認識こそが、人間の本質的な把握のためには必要であり、そこにこそはじめて、「人類が真正の人格を取り戻し、真正の共同体を樹立」¹²⁾しゆく道が開かれてゆくのである。

4. 二つの基本的態度

次に、そうした相互的な人間の営み、すなわち、「関わりへの参入」のし方には如何なる実態があるのかという問題を、検討してゆくことにする。

ブーバーは、人間には、その意向や生活形態に影響を及ぼす二つの基本的な態度があるとしている。一つは、自らの意見や態度を他者に強いることにより、相手にも、それがまるで自らの中から生み出されたものであるかのように妄想してしまうような態度、もう一つは、自ら正しいと感じられることが、他者の心の中にも同じように存在すると信じて、それを助成しようと望む…つまり、「それが正しいことなのであるから、他者のもつミクロコスモス小宇宙においてもまた、多くの可能性の中の一可能性としてそれは生きているはずであり、他者はこの彼のもつポテンティアリテート潜在力においてのみ開発されるべきであり、しかも主として、教化によってではなく、出会い(Begegnung)によって…開発されるべきである」として関わろうとする態度である、としているのである。¹³⁾

では、こうした似て非なる二つの基本的な態度は、具体的にはどのような形となって現われるのであろうか。

先ず、前者のような態度については、「プロパガンダ宣伝の領域でもっとも高度に成立」¹⁴⁾するという。というのは、プロパガンディスト宣伝者にとっては、彼が働きを及ぼしたいと思っている人物は、人格としてはまったく問題にならず、何かある個人的特性などというものは、彼がそれを他人の獲得のために利用し尽くすことができ、またそうした目的のために知っておかなければならない場合に限って重要なのであり、「宣伝にとっては、単に多(Mehr) —より多くの仲間、より多くの信奉者、数を増す支持層が問題」だからである。¹⁵⁾

では、もう一方の、自らが自分自身の中で「正しいと認めた」ことを他者にも“潜在”しているものとして、「出会い」を通じて「開発」する、とはどのような態度なのだろうか。

このことに関してブーバーは、人間と人間との間の関わりの真の充実は、「他者を受け入

れること」であって、かりに二人の人間がいて、或る一つの対象についてお互いに異なる意見を出し合い、各々が相手に自己の見方の正しさを納得させようと意図しているとすれば、相手を、他ならぬ「この一人間一存在」として…腹藏なく受容し承認できるかどうかにすべてがかかっている、それが可能ならば「人間の個体化の厳格さと深さ」は、単に知的に受け取られるのではなく、「本質存在者から本質存在者」へと本質的に肯われ、その場合、影響を与えようとする意志は、「正にして真と認識されたもの」を、「他者の実体」の内において「発芽させ成長させる努力」となり、それはやがて「魂が自得した真理が同朋の他者の許で異なった仕方でも光り輝くのを見、まさにそのことにより自己の魂の真理が確かめられるのを見る」ことにつながる、と言うのである。¹⁶⁾

敷衍するならば、^{ミクロコスモス}「小宇宙」とも称される人間は、誰もが皆本質的には同じ「実体」を有しており、そうした存在として、相互に腹藏なく相手を「受け入れ」、「承認」しようとする関わりを通じてこそ、はじめてお互いに本質的な影響を及ぼし合い、その「実体」一人間性を高めることが可能になる、ということであろう。

トルストイは、こうした人間の在り方について、「我々は我々の霊の世界において四海同胞である事を理解しているだろうか？我々の霊におけるごとく、万人の霊にも、同じ神的本源が宿り住んでいる事を、我々は理解しているだろうか？…我々が万人の内部に宿り住む唯一の霊において一如であるという事を認識する時、そのときはじめて我々の生活が真正の幸福なものになる」と語っている。¹⁷⁾

確かに、もし自他の生命の内に尊厳なる価値を見出すならば、どうして必要もないのに、相手を苦しめたり、いじめたりすることができようか。あるいは、自暴自棄になって自らの生命をいたずらに傷つけてしまうことが起こり得ようか。

5. 関わりの実状

ところが、我々は、往々にして、人間としての存在を、外見や、何か表面的な“ものさし”で押し量り、自己を徒に卑下したり、何ら正当な理由もなく相手を辱める行為に出てしまうことがある。マスコミのある報道によれば、現在、わが国においても、かつてはほとんど見られなかった保護者の虐待や育児放棄などの事件件数の増加とともに、自殺の低年齢化が進み、“いじめ”などを苦に、小学校の低学年においてさえ、こうした短絡的な行為に踏み切ってしまう実態が垣間見られる。また、進学競争が依然として熱を帯び

ている一方、自己の世界に閉じこもって、電子ゲームなどのバーチャルな世界に熱中したり、携帯電話の所有が常態化し、メールチェックを常に行なっては他者からの送信の有無によって自己の存在感を推し量るような、人間関係や自尊心の希薄化さえもが指摘されているのである。

であれば、本来、学校は、他者との関係づくりを通して自己を知り、豊かな関係の中に自己を位置づけていくための場であるべきであるにも拘わらず、実際のところは、個人の生活の中で流れている時間というのは、「他者との関係をもたない、自分自身の自己完結的な時間」であり、せいぜい「未来の自己を他者として設定」し、その他者と関係を結ぶことによって現在の時間を存在させるものとなってしまうのではないだろうか。

佐藤は、こうした現状をもたらした原因は「近代的個人主義」にあるとして、私たちが自己というものを他者とは明確に区別された意識を持った自立した主体としてイメージしてしまっているのは、近代社会において、人間の個人的な欲望と利潤追求が「社会発展の原動力」として位置づけられ、そういった「近代的自我」を持った人間になることを求めていったからであり、自己の自立性を強調する近代的自我は、その結果として、「自己と他者、主体と客体との分離・二項対立的な関係」をもたらした、と指摘している。¹⁸⁾

第2節 教育実践との結びつき

1. 「協同学習」の道德教育としての価値

現代社会の、こうした“危機的状況”を克服しゆく上で、学校教育においてはどのような取り組みがなされるべきであろうか。

筆者は、人間本来のあり方を回復するためにも、切り離された“個と個”を結び、生徒相互の協力関係に基づく学習の方向性、とりわけ、最近、多くの成果がもたらされつつある「協同学習」¹⁹⁾に注目しているのであるが、それは、「協同学習」においては、いわば相互的な関係性を生み出す“装置”が存在し、個人は、自分のためになる成果と同時にグループ仲間全員のためにもなる成果を追求し、協同的な取り組みを続けるうちに、「お互いに良い影響を及ぼし合っていることに気づいていく」としているからである。²⁰⁾

一方、学習指導要領（道德編）によれば、学校における道德教育は、「道德の時間を^{かなめ}要として、学校の教育活動全体を通じて行うもの」²¹⁾と規定されており、とりわけ自己の探求

は、「決して他の人々から隔離されたところで行われるものではなく、必ず他者の在り方や他者とのかかわり方が、そこに重要な役割を果たす」がゆえに、「教師との関係も含め学校における生徒の人間関係は、道徳教育のもっとも重要な基盤である」と述べられている。

22)

このように、道徳教育にとって最優先されるべき課題は、教師を含めた学習集団としての信頼関係や協力関係の育成であり、上記のような協同的な学習活動は、その有力な基盤作りになるであろう。ただし、一方では、様々な取り組みの成果とは裏腹に、「協同学習」においてもやはり、「他者依存傾向」、「リーダーシップの悪用」、「学習格差」、「グループ内における役割の固定化」といった負の側面も指摘されているのである。

こうした負の要素が解消され、“共同体”としての学習集団がより良き状態へと改善していくためには、どのような営みが求められるであろうか。

このことに関して、原田は、「学び合う」「高め合う」「助け合う」等、「合う」の言葉を付して表現される相互的关系に集団の成員が気付き、その価値をいかに“内化”していくことができるかが、グループ活動を授業に組み入れる上での重要な課題である、として、「相互協力関係」や「個人の責任」(の自覚)、さらには「グループの改善手続き」にまで言及している²³⁾が、しかしながら、こうした営みを実質的に可能にするためには、さらに、人間のもつ“人格的な要素”が改めて問われなければならないのではないだろうか。

2. 人間の間柄と向かい側の経験

筆者は、共同体における「個」と「個」の関係、すなわち、“二者関係”のあり方にこそ、その鍵が握られている、と考えるものであるが、ブーバーによれば、人間には二つの共同性が存在する。すなわち、一つは、個相互の間に人格的な関係が成立しているかどうかは重要な問題とならず、個は全体のために存在し、全体の方針が個を支配する共同性である。そして、もう一つは、全体がどうであるかを離れて、個相互の間に人格的關係が生じることによって、その個相互の間に成立する共同性である。そして、一般的には、後者は前者の「前段階」と位置づけられ、後者の独自性は重視されない。しかし、ブーバーは、二つの共同性は質的に全く異なり、この関係性を曖昧にしまえば、人間が真の人間性を回復しうるはずの「人間の間柄」を見失うことになる、というのである。

さらに、ブーバーは、本来、教育という営みは、共通の状況において、根源的に「向かい合う側」(Gegenseite)の経験に基づかなければならない、という。なぜなら、教育は、

“エロースと権力”という「人間の本性に宿る二つの衝動」から解放された一少なくとも自由にされた体験を持つ教師が、この二つの衝動に突き動かされている生徒に方向性を与えることであり、他者の他者性〔Anderheit:異他性〕に圧倒される経験が重要な要素になる、というのである。そして、その主張を分かりやすくするために、次のような喩えを取り挙げている。

ある人が他人を打ちすえ、後者はそれをじっと我慢します。さて、打ちすえている人間は、彼が振りかざす一撃 - じっと我慢しているこの他者が〔受ける〕と同様の一撃 - を突如として身に受けることになるのでしょうか。ほんの一瞬間彼は向かい合う者の側から共通の状況を経験いたします。現実性が彼に露わになります。彼はどうするのでしょうか？彼は魂を押しつぶすか、それとも彼の衝動は転換します。²⁴⁾

ただし、彼は、常に両方の側から感じ取らねばならない、としているのではなく、もしそうしたことになるならば「衝動を無気力にしてしまうに違いない」とさえ断言しているのであるが、こうした経験が「他者をつねに現在ならしめ…一つの混合が生じた」結果、「単に主観性を練り上げる」ことはもはや可能ではなくなる、としているのである。²⁵⁾

筆者は、道德教育を推進してゆく上で、こうした他者のもつ異他性（Anderheit）に打たれる経験への考察を通して、単なる個別的な事例としてではなく、人間のもつ普遍性や尊厳性にまで気づきを促す取り組みがなされるべきである、と考えるものである。

3. 事例からの考察

そこで、以下、この種のいくつかの事例を取り上げ、考察を深めるよすがとしたい。

木村は、『つながりの教育』という著書の中で、次のような教育実践を紹介している。

4月当初、「いじめ」、「仲間はずし」、「暴力」、「暴言」の蔓延していたクラスを担当した教師は、そうした対人関係の問題を解消すべく、「紙上討論」を仕組もうとする。つまり、「いじめの事実やその苦悩を書いてくれる生徒が一人でも出てくれば、それに共感を示す生徒が出てくるにちがいない。そしてそれが共感の輪をつくりだすはずだ」と考え、学級通信の中で「きみの勇気ある発言・行動が、いじめ・暴力・差別のない楽しい学校を創る」と呼びかけ、いじめ・暴力がなくなるまでこの「紙上討論」を続けると宣言。連日、ホー

ムルームを利用して全員に紙を配り、回収し、一人一人の文章に赤ペンを入れ、これとは思うものを通信に匿名で掲載。そうしたなか、沈黙していた子どもたちが次々にいじめの深刻な事実を書き始める。悲痛なほどの“いじめられ体験”が本人によって綴られ、いじめに対する批判の声も次々に上がってゆく。すると、いじめっ子たちも、自分の行為がどれだけ人を傷つけたかを否応なく認識させられ、その内面に変化が表れるとともに、やがて「いじめ」や「暴力」がクラスからなくなっていった、というのである。²⁶⁾

次に、筆者が関わった「高校生のつどい」²⁷⁾での一場面を取り上げることにする。

ある男子生徒が口火を切り、「自分の関わった小学生が『死にたいと思った』というのを聞いてショックだったが、みなさんはそのように思ったことはありませんか？」との問いを発したので、それに応じるように銘々が自主的に発言する中で、ある女子生徒が「中学生のとき、学校に行こうと思っても、いじめを受けたことがトラウマになって起きられなかった…」と語り始めた。とたん、急に嗚咽を漏らし始めたのである。

かなり長い時間が流れているように感じたが、同席のメンバー全員が彼女の思いを共有し、その沈黙にずっと堪えたままであった。(しばらくすると、話し合いの雰囲気が変わり)今度は、他の生徒が、自らが“いじめた”経験を語り始めた。曰く、小2のとき、ある仲のよい子の靴を隠すという悪戯をしたことがあり、(決して自分がそのような行為をするはずがない、という)その子の信頼を裏切り、彼女が、自分の靴をいっしょに探してほしいと頼んだので、探す“振り”をしたものの、事後、自らの行動に対する後悔で苦しめられた。けれども、そのことがきっかけで人権サークルに加入することができ、当時の辛かった経験から、“いじめる側もいじめられる側も、どちらもしんどい思いをするのではないか”と考えるようになったことを披歴すると、先に、いじめられた経験を述べようとした生徒が、彼女の経験(いじめという行為によって生じた感情)を知ることができて気持ちが軽くなったと、明るい表情で、歓びの声を伝えたのである。

はたして、この二つの事例における共通点は何であろうか。

それは、たまたま生じた“いじめ”という行為が、共同体における人間関係に影響を及ぼしている事実を、間主観的にまざまざと認識し合うことにより、ブーバーの言うように、「正にして真と認識されたもの」を、「他者の実体」の内において発芽させ得た、あるいは、少なくとも、そうした状況へと一歩近づくことができた、ということなのではないだろうか。換言すれば、他者のもつ異他性への衝撃的な出会いを通じて、相互の内面に厳然と存在する、人間性の普遍的な本質に気づくこと、つまり、このように、人を傷つければ自ら

の内面をも損ねてしまうことになり、逆に、他者のために尽くそうとする行為が、自らの内面の充実にもつながるという、人間存在そのものが相互的であり、お互いに影響を及ぼし合っているという厳然たる事実、目を向けさせることができた、ということなのではないだろうか。

であるとすれば、従来の道德教育においては、あたかも^{ザイン}sein（存在）よりも^{ゾルレン}sollen(当為)を尊重するかのごとく、「我々教師は、得てして高いある道德的価値を設定し、それを獲得させるための指導技術の方法論のみを追求してきた」²⁸⁾が、そうしたあり方を全面的に否定しないまでも、一方では、「攻撃的な衝動や、強いものに巻き込まれてしまう人間の心の働きについて、心を開いて考え合ったり、話し合ったりする機会を道德の時間に求めていること」²⁹⁾の重要性が認識されるべきではないだろうか。なぜなら、押谷が指摘するように、「人間としての望ましいあり方や生き方を学習しても、それがなかなかできない自分、そして友だち。そのことを自覚するなかで、どうすればよりよい生き方ができるのだろうか」と互いに考え、知恵を出し合い、励まし合っていく」³⁰⁾ことが、道德教育にとっては極めて重要な営みだからである。

4. 「道德の時間」における取り組みについて

では、そうした“人間の心の働き”について「道德の時間」に学習するための手立ては、どのようなところに求めるべきであろうか。

筆者はやはり、他者とは「間の領域」における関係性の深さや程度に応じてつながっており、お互いに影響を及ぼし合っているということを認識しうる学習材の工夫がなされるべきではないか、と考えるものである。

子どもたちは、日常の学校生活において、たとえば、自分だけが仲間に入れてもらえなかったり、逆に不意に割り込まれて嫌な思いをした体験、あるいは、“自然体”でのさやかな親切が双方にほのぼのとした嬉しい気持ちをもたらした体験など、様々な関わりや身近な見聞を通じて、心の中で、日々、人間としてのあり方を問い続けながら過ごしているものであり、瞬間瞬間生じては消えていく、そうした対話的な関わりを集団の中でお互に見つめ合うことが、道德性に関する豊かな学びへと繋がっていくであろう。

一方、そうした子どもの実体験ではなくても、対象学年に応じて、民話としてよく知られた「花咲か爺さん」や「わらしべ長者」、さらには、有名な仏教説話である「地獄と極楽」などの話、あるいは、同世代の問題行動や感動的なニュースなど、より身近なところに相

互的な関係性への気づきにつながる適切な学習材が得られるのではないだろうか。

要するに、「対話的関わり」を通して、お互いの内面に共通して存在する、負の側面をも含めた豊かな人間性に気づき合い、かけがえのない人間としての関係性をより深く認識し合えるかどうか、教育活動の成否がかかっている、と考えるものである。

本章では、ブーバーの教育思想に基づく道德教育の在り方を考え、人間は両者の「間の領域」において「生の現実」が存在すること、したがって、道德教育においても、子ども同士が、良きにつけ悪きにつけ、対話的關係において相互の人格に影響を及ぼし合っていることを気づき合えるような実践が必要であることを論じてきた。

今後はさらに、こうした教育思想の実践的な研究を押し進めていきたいと考えている。

註

- 1) 今井伸和「他者問題に関する一考察—ブーバーにおける『原離隔』(Urdistanzierung)の概念をとおして—」『倫理学研究 第32号』関西倫理学会、2002年、124頁
- 2) Martin Buber, 稲葉稔・佐藤吉昭訳「原離隔と関わり」『ブーバー著作集4 哲学的人間学』、みすず書房、1969年、15頁
- 3) 稲村秀一『ブーバーの人間学』教文館、1987年、161～162頁
- 4) 同上、162頁
- 5) 吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育—他者・呼びかけ・応答』勁草書房、2007年、170頁
- 6) ブーバーの主著、*Ich und Du* (植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、1962年、226～227頁)によれば、「集合体は、組織的な個人の人格性の抹殺の上に成り立ち、共同体は互いに向かい合うことによる人格性の高揚とその確認の上に成立する」とその両者の違いを強調している。
- 7) Martin Buber, 佐藤吉昭・佐藤令子訳「共同的なものに従うこと」『ブーバー著作集4 哲学的人間学』みすず書房、1969年、109頁
- 8) Martin Buber, 児島洋訳『人間とは何か』(実存主義叢書2) 理想社、1980年、169頁
- 9) Martin Buber, 佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1969年、88～89頁

- 10) 前掲書 8、173～174 頁
- 11) 同上、174 頁～179 頁
- 12) 同上、77 頁
- 13) 前掲書 9、105～106 頁
- 14) 同上、106 頁
- 15) 同上、105～106 頁
- 16) 前掲書 2、21～23 頁
- 17) トルストイ，原久一郎訳『人生の道 上巻』、岩波文庫、1979 年、85～86 頁
- 18) 佐藤公治『認識と文化 10 対話の中の学びと成長』金子書房、2007 年、183 頁～186 頁
- 19) 2004 年に「日本協同教育学会」が設立され、この用語の定義づけがなされているが、本稿では、幅広い意味での“協力的な学習”として捉えておくことにする。
- 20) ジョンソン，D.W・ジョンソン，R.T・ホルベック，E.J、杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳『学習の輪 アメリカの協同学習入門』ニ瓶社、2008 年、18 頁
- 21) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』（平成 20 年 9 月）文部科学省、139 頁
- 22) 同上、19～20 頁
- 23) 原田信之「学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究 第 11 巻』、2009 年、219 頁
- 24) Martin Buber，山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、27～28 頁
- 25) 同上
- 26) 木村浩則『つながりの教育』三省堂、2003 年、91～94 頁
- 27) 県内の人権教育の一環として、人権意識の相互啓発を目的に特別支援学校高等部と地域内の各高校とで結成されているサークル活動の総会として、例年開催している行事である。教職員の支援を受けながら、開催に向けた話し合いや準備など、すべて生徒による実行員会が中心になって取り組んでいる。
- 28) 池島徳大『『いじめ克服』にかかわる道徳授業研究』『道徳教育方法研究 創刊号』日本道徳教育方法学会、1995 年、36 頁
- 29) 同上
- 30) 押谷由夫『新しい道徳教育の理念と方法—夢と希望と勇気をはぐくむ—』東洋館出版

社、1999 年、15 頁

第5章 ブーバー教育思想に基づく道德授業の理論と実践

本章では、我が国の道德教育の改善に資すべく、先ず従来行われてきた道德授業の改善の実態や方向性を確かめるとともに、批判的な検討を行うことにする。

その上で、これまでの各章におけるブーバーの教育思想に関する考察を踏まえつつ、“道德授業のあり方”に関するより具体的な考察を行っていききたい。

第1節 わが国の道德授業の現状と今後のあり方

1. 現行の道德授業改革への批判的検討

序章において述べたように、我が国においても、従来、道德授業に関する様々な改革が試みられてきた。それは、戦前の修身教育から戦後の道德教育に至るまで、一貫して道德的価値（徳目）を子どもの心情に訴えて教え込もうとする徳目主義・心情主義が本流をなす一方、子どもの潜在的な能力（善さ）を引き出すことで、道德的成長を促そうとする進歩的な立場も存在するからである。¹⁾

では、従来、いったいどのような改革案が示され実践されてきたのであろうか。

新学習指導要領の「改善の具体的事項」の中に「体験活動」や「実践活動」²⁾を通じた学び方があるが、その代表例として「構成的グループエンカウンター」(Structured Group Encounter)の手法を用いた“ソーシャルスキル・トレーニング”がある。たとえば、“ブラインド・ウォーク”や“(お互いの) いいところ探し”、“X(匿名)からの手紙”といったエクササイズや、いのちの大切さを感じとらせるためにゲストティーチャーとして妊婦を招き、聴診器で胎児の心音を聞く行為を組み込む、といった活動を組み入れることにより、観念ではなく体験による実感を伴いながら道德的価値を学ぶことができる、というのである。³⁾確かに、体験的な活動が取り入れられることによって新鮮で楽しい授業展開が生まれやすく、また、生徒が相互に交流し合う要素も多分にあることから、有用性が高いと考えられる。だが、もし生徒が授業のねらいや道德授業のもつ意義を把握していないとすれば、単なる、表面的な“楽しい活動”、あるいは“面白半分”であったり、“付和雷同的”な言動が生じたりしないとも限らない。それは、実際にエンカウンターを授業に取り入れている教師から「読み物資料を使って話し合いをするより…子どもたちがわく

し、のってくれるんです」との回答が多く寄せられていることから伺えることである。

4) したがって、この授業だけで、いわゆる「道徳的価値の自覚」を促すことは少なからず困難であるに違いない。

一方、同じく新学習指導要領の主要なポイントの一つとして取り上げられている「語り合う活動」⁵⁾の一環として、生徒には読み物資料を示さないまま、どのような展開が予想されるかを話し合わせる方法として、「再現構成法」という手法も提起されている。この授業方法について栗加は、“子どもを信ずる道徳の授業”、“子どもから引きだす道徳の授業”、“子どもと共に学ぶ道徳の授業”という3つの魅力をもっており、まさに子どもと同じ目線に立った子どもに寄り添う道徳の授業の方法である、として、展開の仕方について、以下の4点を取り上げている。

①物語資料を活用するが、資料は全文を一度に示さない。(場面ごとに区切りをつけて提示する)

②提示の仕方は、教師の語りと学習材によって行う。(読み物資料は子どもに与えない)

③場面ごとに資料の状況を判断し、今後の資料の発展のしかたを推論したり、自分だったらその状況下でどのような行為をするかを想像し、話し合う。

④場面ごとの資料提示の段階で、基本発問や補助発問を盛り込み、資料の読み聞かせが済んだ段階で、ずばりと主人公の行動原理となっている倫理的な問題点や道徳的価値を中心発問として子どもに問う。

彼は、この再現構成法による授業に関して、従来、「教師と子どもの一対一の問答である」とか「子ども同士の話し合いが欠如している」といった批判が出ていることを受けて、ペアやグループ単位を取り入れ、「カーテンの向こう」という資料を用いた「協同的」な授業を実践、検討したことを報告しているが、「授業記録」の中には、自ら入院生活という同じような実体験をもつ生徒が「何日かするともう退屈で、退屈で…すごくよくわかる」と共感を示しながらクラス集団の意表をつくような発言をしたことに対し、教師自らその発言に対して疑問を呈し、「どうしたら良いのか？これからもずっと考え続けていってほしい」と応じて授業を締めくくっている。⁶⁾

この実践報告への評価はともかく、子どもたちがわくわく想像を働かせながら授業に参加する可能性はあるものの、採用された資料のような、実生活からかけ離れた教材を用い

てあえて想像を掻き立てながら進める授業が、はたして「道徳性の育成」につながるのかははなはだ疑問である上、授業記録からも読み取れるように、教師の教育観や価値観、さらには構成やナレーションの仕方如何で授業展開に大きな格差が生じること、複数年度や複数クラスにおいて同じ資料を用いる場合は、情報が漏れてしまい、生徒が事前に内容を掌握してしまう惧れがあること、などの懸念が拭い去れない。

次に、1960年代の半ばにアメリカで生まれた進歩主義的教育学の流れを汲んだ価値教育の一環であり、わが国にも取り入れられた「価値の明確化」と呼ばれる手法について検討することにする。この手法は、先に述べた「構成的エンカウンター」とも関連があり、「教師を含めた学級の受容的な集団が、子どもたちが自分の生き方を考えるうえで重要」であるとの考え方から、その授業の中でも併用されることが少なくない。⁷⁾

まず「価値の明確化」(Values Clarification)という用語についてであるが、これは、ラス (Louis E. Raths)、ハーミン (Merrill Harmin)、サイモン (Sidney B. Simon)らによって提唱された教育理論であり、父母や教師が望ましいと考えた価値を子どもに教え込む、伝統的な「価値の教え込み」(Inculcation)による道徳教育を克服し、子どもの自主的な価値決定能力の育成を目指した、いわゆる人間中心主義教育 (Humanistic Education)の一つ、とされている。⁸⁾ この手法を実践化するにあたっては、価値づけ (valuing) の過程として7つの基準がすべて満たされることが条件となる。すなわち、①自由に選択すること、②複数の選択肢の中から選択すること、③各々の選択肢の結果についての十分な考慮の後で選択すること、④尊重し、大切にすること、⑤肯定すること、⑥選択に基づいて行為すること、⑦繰り返すこと、の7つであり、「これらの過程がひとまとまりで価値づけを定義」し、「この価値づけの結果が、価値と呼ばれ」る、としている。⁹⁾ しかしながら、この授業手法には多くの疑問や批判の声が寄せられている。たとえば、「価値の明確化では、“この世界で価値についての唯一の正しい答えは存在しない”という前提に立ち、価値は相対的・個人的・状況的であると考えている」が、子どもが「よく考えて下した判断ならば無条件で認めなければならず、矛盾を生じてしまう可能性がある」¹⁰⁾ とか、実際の授業においては、教師が授業時間に合わせて価値づけの過程を簡略化し、価値に基づく行為や習慣を取り除いてしまいがちなため、「子どもがたんにみずからの価値観を表明するだけ」で終わってしまいかねない、との批判もある。その上、提唱者の一人であるハーミン自身が、後年、初期の理論では“価値相対主義”に陥る恐れがあることを認め、むしろ「道徳性発達理論」や“価値を教える”教育内容を取り入れる必要性を強調するに至っているの

である。¹¹⁾

次に、同じく 1960 年代以降のアメリカにおける道徳性の発達研究から生まれた「モラル・ジレンマ」と呼ばれる道徳授業の手法についてである。この手法は、コールバーグ (Lawrence Kohlberg) の道徳性発達理論に基づいており、道徳授業への導入が世界的な拡がりとなったことでも知られているが、彼は、上記の「価値明確化」の理念同様、いわゆる“インカルケーション (inculcation)” の道徳教育が子どもたちに社会の慣習的価値を“注入”してきた、と批判し、ダイアログ (dialogue) やディスカッション (discussion) を通じて、子どもの価値判断や表現を尊重することを主張している。¹²⁾ この理論においては、デューイ (John Dewey) の発達基準 (「前道徳レベル」、「慣習的レベル」、「自律的レベル」) に対するピアジェ (Jean Piaget) の定義付け¹³⁾を検討し、独自に「3 水準 6 段階」の道徳性発達段階、すなわち、第 1 段階 (罪と服従への志向)、第 2 段階 4 段階 (法と秩序志向)、第 5 段階 (社会契約的な法律志向)、第 6 段階 (普遍的な倫理的原理の志向) と定義づけた道徳性の発達段階に基づくものである。¹⁴⁾ 彼は、「モラル・ディレンマ」の物語を設定して議論する中で、新たな道徳的な矛盾や葛藤—「認知的な不均衡」—を体験し、それを「均衡化」するために、どうすることが関係者にとって正義や善さになるかを考えることを通じて、徐々に、より普遍的な判断をすることが可能であると考えたのである。

¹⁵⁾

一方、わが国におけるモラル・ジレンマ授業の特徴として、荒木は、以下の 4 点を挙げている。

- ① オープンエンドのジレンマ資料を使っている。
- ② ジレンマに対して自分の考えをもつ。
- ③ できるだけ沢山の考えに触れ、他人の考えをよく聞き、自分の考えと対比させ、自分の意見を練り上げる。
- ④ 教師は触媒であり、水先案内人である。必要以上に口は挟まない。¹⁶⁾

さて、この授業の特長は、何よりも、議論が活発に行われやすいことであろう。それは、授業実践者からの「道徳の授業になると俄然元気」になり、(円座になってお互いの表情を見つめ合いながら)「教材となる話を担任より聞き、自分の感じたことを話していく。友だちの話を聞き、自分の意見を言う。そしてその話はどれも間違いではない。自分の心の内

を自由に話すほど友だちがしっかり聞いてくれるという経験を積むようになると、自然に心の垣根は取れていく」との振り返りにも、よく表わされている。¹⁷⁾

しかしながら、この授業法に対する批判も少なくない。たとえば、「ディレンマ資料」を使った道德授業は“本当に子どもの道德性の発達に資するのだろうか”との問題提起から、道德性を判断力にのみ限定しており、「道德的心情」や「共感」などは配慮されていないのではないか、といった疑問¹⁸⁾や、道德的判断の形式的側面に着目するあまり、道德判断を不当に単純化して“二者択一”に追い込もうとするような手段は受け入れがたい、とする考え方も示されるようになった。¹⁹⁾こうした様々な批判を受けて、コールバーグ自身が、やがて自らの理論に修正を加えるところとなり、その内容を「回答」として書物にする²⁰⁾とともに、ディレンマ・ディスカッションの「根本的な限界」、すなわち、「教育プログラムでもたらされる道德的判断の変化が、実際に道德的行為の変化に通じるかどうかは明白でない」²¹⁾と自認するに至っているのである。付け加えるならば、やはり、現実離れした仮想のディレンマ設定では、テーマが“自らと関わりの薄いもの”として認識させてしまいがちなこと、また、“オープン・エンド”の手法は、「子どもたちを道德的な矛盾や葛藤場面に置くためであり、道德的な問題提示」であるとしている²²⁾が、結論に至ることを避けようとするのであれば、せっかく盛り上がった議論が途中で打ち切られることになり、逆に、生徒の側に“はたして何のための議論であったのか”と疑問を感じさせてしまうことが無きにしも非ず、と考えるものである。

次に、こうした「モラル・ジレンマ授業」や「価値の明確化」をわが国の道德教育の現状に合う形で組み入れようとした伊藤の「統合的道德教育」と名づけた手法についても検討しておくことにする。彼は、そのねらいについて、これまでのわが国の道德教育が、インカレーション的指導が中心であり、どうすれば価値の教え込みにならず子どもの道德性を育成できるかが問われているとして、アメリカの品性教育カリキュラム（Character Education Curriculum）のプログラム化したカリキュラムや「価値の明確化」、「モラル・ディスカッション」などを取り入れながら、新しい道德授業の展開を試みようとした。授業形態には、二つのタイプ、すなわち、A型（ねらいとする道德的価値を教える授業）とB型（子どもの個性的、主体的な価値判断や表現の受容をねらいとする授業）があり、従来の道德授業は「A型」が中心であるが、今まで道德授業が十分に成果をあげてきたとは言いがたい状況があり、あえて（授業タイプをはっきり分ける形で）「B型」導入の必要性を強調した、としている。²³⁾しかしながら、この授業方法については、理念上は「統合」と

銘打っているものの、実際の授業では A 型と B 型を別々に並列させているにすぎず、本来の意味の「統合」ではない、との批判²⁴⁾があるほか、本人自身も、「統合」の中身を吟味することの必要性や思考レベルの高まり、心情の深まりという場合の判断基準が不明確なままであることを表明するに至っている²⁵⁾

次に、こうした“タイプ別”の手法とは異なり、むしろ“総合的”なあり方を追求し、「総合単元的な道德教育」と名づけた押谷の方法論について検討する。

彼は、この授業法に関して、「子どもの意識の流れを大切にした道德教育ができるよう」²⁶⁾「経験単元、教材単元を総合的に捉え、各教科や特別活動等の各教育活動の特質を生かしながら、共通した道德的価値に関する学習内容について、道德の時間を中心に、有機的なまとまりをもたせた学習活動」を計画する、としている。ただし、「すべてにわたって総合的な指導をやりようと思えば大変なので、各学年に 1 つでもいいから総合的な指導をしていただきたい」とも付言している。²⁷⁾

この手法に関しては、「各教科や特別活動における道德教育を強調しすぎた場合、『道德の時間』の存在意義を薄くしてしまうのではないか」²⁸⁾との疑問が提起されているように、道德授業としての焦点化が困難になる惧れがあるばかりでなく、新たに教育課程の組み合わせが求められる以上、授業構成が複雑化し、他の教育活動計画との兼ね合いが懸念される。

最後に、デューイ (John Dewey) の道德教育思想に共鳴しながら、独自の「問題解決型の道德授業」を提案する柳沼の「問題解決型の道德授業」と呼ばれる手法について検討しておくことにする。

彼は、“このとき主人公はどうしたらよいだろう”、“自分ならどうするだろう”と問題の解決を促すところにこの授業の特徴がある²⁹⁾として、学習指導過程では、まず子どもの日常的な生活経験における道德的な問題を把握した上で、学習資料の道德的観念を検討する「導入」を行い、次いで、子どもたちがそれぞれの生活経験に基づいた議論を行う「展開」があり、その上で、授業で検討した観念を日常生活に活用して自らの行為や習慣に結びつける「事後指導」と続くことになる。また、そうした活動が価値的に行われるためには、道德授業を各教科、特別活動、総合的な学習の時間、学級活動、学校行事、朝夕の会、掃除、給食などと有機的に結びつけられる実践の場を提供する必要がある、形態としては、「総合単元的なアプローチ」が有効である、という。また、道德教育が十分効果的に行われるためには、子どもたちが日常的に生活する学校それ自体を、“道德的学習共同体”とし

て再構築することが何よりも重要である、としている。なぜなら、子どもたちの道徳的な判断力、心情、実践意欲、態度は、道徳授業の直接指導だけで育成されるのではなく、彼らを取り巻く学習環境からも間接的に影響を受けて育成されるからである、と言うのである。³⁰⁾

この手法は、先に取り上げた「総合単元的な道徳教育」との関連性が強く、また、コールバーグが提唱した「ジャスト・コミュニティー」³¹⁾の考え方にも類似している、と言わざるをえない。つまるところ、「問題解決型」の授業において、子どもが自らの立場に照合させながら課題に取り組み、さらに、自らの日常生活と結びつける形で学習効果を高めることは大いに価値的なことではあるが、上記の「総合単元的な道徳教育」同様、教育課程が複雑で広範囲に及ぶため、道徳授業としての焦点化が困難であることに加え、今日、教育そのものが危機的な状況を抱えており、“喫緊の課題”として道徳性の育成が叫ばれている以上、むしろ、よりコンパクトで、全教育課程の“核”となるような授業が目指されるべきであると考えられるものである。

2. 道徳教育批判の検討

次に、従来の学習指導要領および道徳教育への批判的見解を検討することにする。

藤井は、新たな学習指導要領において、内容項目が「すべて取り上げること」とされ、いずれの学校、学年においても学習指導要領に掲げられた全項目を指導しなければならないという「規制」がかけられたことに対して、真新しいのは「情報モラル」が加わっただけであり、「相変わらず、復古主義的な徳目や旧態依然とした徳目の羅列」である、と批判している。³²⁾

中村もまた、こうした内容項目に対して、「子どもは徳目をすでに知っており」、「徳目よりも事実の方が道徳判断を規制する度合いが強」いのであり、「道徳の時間の指導は、実際場面における道徳問題の解決方法に即して行われるべきである」と主張している。³³⁾

村井は、『道徳は教えられるか』という著書の中で、従来の我が国の道徳教育そのものを批判して、「日本での道徳教育というものは、そもそも…吟味を怠って」きたがゆえに、道徳教育とは、実は「特異な知的教育」ともいえるべき営みなのだが、「現実の道徳教育においては、この点に関する関心はきわめて希薄」であり、道徳の教育といえは、専ら「心情や意志に対する直接の働きかけと考える傾向がはなはだ強い」と述べている。³⁴⁾

宇佐美もまた同様に、従来の道徳の授業は、他教科が“常識”としている“事実そのも

のの提示”とは大きく異なり、「ある種の感じ方」へと「誘導」する「詐欺行為」に等しいとまで酷評し、「ある社会的状況がある。その状況において、どう意思決定し、どう行動すべきか。これが道德の問題である。道德は、事実としての社会的状況の認識が無ければ、あり得ない」と主張している。そして、「現状をどうあらためるか」との立場からの提案として、「道德は…社会的・心理的事実として存在している」のであり、「道德事実の認識が道德行動をより賢明にする」。したがって、『『道德』授業はこれを目的として目ざすべき』であり、授業においては「事実を認識させることしかできない」のであるから、教師は、「道德事実において問題性の濃い領域」を構想すべきである、というのである。³⁵⁾さらに、そうした方向性と軌を一にしている実践例として、1981年度から文部省の教育研究開発指定を受けた千葉県東金市立東金中学校の「人間科」のカリキュラムや、千葉大府中・府小の「年間指導計画」に基づく教育実践などを取り上げている。とりわけ、前者においては、「体の発達」、「心の発達」、「人間とその環境」と大きく3つのカテゴリーに分けて、科学的なデータなどの認識を踏まえた、社会的存在としての個人および集団としてのあり方を考察し合うことに力点を置き、また後者においては、「豊かな人間形成をめざす教育課程の構想」として、「本校では、主題名も価値的な内容を表す呼称（内容項目）を避け、生徒が具体的に直面するであろう生活場面、生活単位を基本とする主題を設定するようにした」との見解を提示している。³⁶⁾彼は、では、学習指導要領の「内容項目」はどうなるのか、といった批判が生じることも想定して、「どのような事実認識をさせるかを構想」して授業を行うのであれば、結果として「内容項目」は充たされると述べ、学習者が「経験」し、その中で感じることは、「きわめて多面的で複雑」であり、「学習者の頭の中の働きは、どんな『項目』でも充たすような多面的で広いもの」である、との考えを示している。³⁷⁾

一方、認知心理学者の三宮は、現行の学習指導要領に「徳目」がたくさん列挙されていることに対し、より本質的なことに的を絞り、皆で一生懸命考えて話し合い、それぞれが自分なりの意見が持てるように仕向けることを提案するとともに、“何が道德教育の本質であるか”という問題は難しいが、「人間の心の働きについて深く考える態度を養う」という側面を重視したい、と述べ、そもそも心の問題は、“かくあるべし”といった規範論で捉え切れるものではなく、人間の本来的な心の働き（心的メカニズム）の観点から、「なぜ人間の心はそのように作用しがちなのか?」、「なぜ人間はそのような行為や態度を取ってしまうのか?」というナイーブな問いかけをするなど、道德授業の中で、結果としての行為だけでなく、そこに至る心的過程にも目を向ける態度、他者の言動に対する一面的でない解

積の習慣、自分自身のものの見方や考え方、感じ方を内省する能力などが養い得るはずであり、(そのことによって初めて) 道徳の授業が人間の心—その弱い部分や限界を含めて—を子どもたちに正しく理解させる場」にもなり得る、としている。³⁸⁾

同じく、心理学者としての立場から教育問題を考察した河合は、人間の行為として「正の価値を追求することだけに焦ってしまうと、とんでもない失敗を犯すことになる。一見、負の価値のように見えるものが、実は個性を伸ばすうえで、大きい価値をもっていることも」あり、「このパラドックスを大切にしなかったら、真の教育はなし遂げることができない」として、例えば、「学校へ行かない子が行けるようになったり、盗みをする子が盗みをしない、うそをつく子がうそをつかないようになる」ことは「いいこと」ではあるが、そのことのみを目標にして、その目標達成に焦るならば、「とんでもない失敗」につながる可能性があるであり、「負の行為を正の行為に変えるための『臨床』なのではなく、そもそもその価値観そのものについて考え直し、それらの間のダイナミズムやパラドックスについても考え直し」てみる、「何よりも子どもの実際の行為や、教師の実際のあり方を基にして、現実に即した考えを展開してゆく必要がある」のではないかと述べている。³⁹⁾

以上、道徳教育のあり方に関する多くの見解を取り上げながら検討を加えてきたが、詰まるところ、一つ一つの事例をもとに、(学校を含めた) 社会生活において、いかなる場合にそうしたトラブルが生じ、悩み苦しむのか、その際、心の状態がどのように変容しゆくのか、また、逆に、心が豊かになったり、お互いに人間として高め合えるのはいかなる状況においてなのか、など、人間を飽くまでも“トータルな存在”として把握し、そのあり方を模索し合う、そして、人間のもつ「負の側面」にも何らかの価値を見出し、そこに人生の教訓を見出しあっていくような道徳授業こそが目指されるべきではないだろうか。

なぜなら、ブーバーが、「何が善で何が悪であるか」を説かれたとしても、「善悪の問題に真剣に頭を悩ましている生徒たちは、正しい道を見出すことがいかに困難であるかを再三再四経験していればこそかえって反抗する」⁴⁰⁾と語っているように、道徳性の育成に関して、ひたすら“正の方向”へのベクトルを指し示すだけでは、真に子どもたちの納得する、豊かな道徳教育の創造には繋がらないばかりか、我が国においては、道徳授業の改善を目指して上記のような様々な授業展開の工夫がなされてきたものの、徳目からのアプローチによる“意図的な道徳授業”が、かえって学ぶ側の反感を招いたり、十分な効果がもたらされて来なかったことを考えれば、今こそ、道徳教育のあり方における思い切った“パ

ラタイム転換”が求められているように思えてならないのである。

第2節 ブーバー教育思想と道徳授業

では、ブーバーの教育思想には、上記のような道徳授業における課題の解決に繋がる展望が示されているであろうか。

この問題を検討すべく、本節では、ブーバーの生きた時代における性格（道徳）教育はどのような教育制度のもとで営まれていたのか、ブーバーは、「性格（道徳）教育」と他の教育活動の違いをどのように捉え、「性格教育」がいかに関心されるべきであると考えていたのか、という問題を取り上げ、今後のわが国の道徳授業を改善する上で、ブーバーの思想がわが国の道徳授業の実践にいかに関心されるべきかという観点から、あらためて彼の教育思想を捉え直しておくことにする。

1. ドイツ語圏における性格（道徳）教育

20世紀後半における調査団報告によれば、ブーバーが幼少期から青年期に至る過程で受けたドイツ語圏での学校教育や学問の場においては、「人格形成（Charakterbildung）」とか人格教育（Charakterziehung）とかの表現は、日常的にもまた教育用語としても用いられているが、その概念は“著しく広義のもの”である、と見做されている。また、当時の学校教育における基本方針として認められることのひとつとして、道徳教育は、特定の教科の問題ではなく、「全教育を貫く一つの基本的な原理」であって、そのことは、「あらゆる教科の中で行われている」とか「いっさいの学校内の活動を通して行われる」とされているのである。換言すれば、ブーバーには「性格教育論」という論文があるほか、「人格教育」とか「性格教育」という語が著書の中で繰り返して用いられており、わが国の「道徳教育」と関連づけようとする、彼が生きた時代において、既に教育課程の一部として確立されていたような錯覚さえ覚えるのであるが、実際はそうではなく、「具体的な状況や場面に即して」、道徳的判断力や道徳的知見を高めようとしていたことが伺えるのである。⁴¹⁾ これは、取りも直さず、わが国における現行の「学習指導要領」に示されている考え方と基本的には一致していると言えるであろう。

では、ブーバーは、はたして「性格（道徳）教育」というものをどのように捉え、また

どのようになされるべきであると考えていたのであろうか。

2. 「性格教育」と他の教育活動との違いについて

ブーバーは、「性格教育について」(*Über Charaktererziehung*)と題する論文において、性格教育は目的になり得るし、またそうすべきであるとしながら、ただし他の教育活動とは大きな違いがあることを、代数を教える場合と比較しながら説明している。つまり、代数を教える場合は、一つ一つの公式を説明し、理解させることにさえ成功すれば、あとは、生徒がその公式を用いて自ら学ぶことを楽しみにさえするであろうが、それに反して、性格教育に関わる場合には、一切合切が「疑問」となる、というのである。

なぜなら、他の教育活動の場合は、教師が自らの教育的意図を明らかにしても何ら支障を生じないが、性格教育、すなわち望ましい性格のあり方を教えようとすれば、彼らは忽ち教師の意図を鋭く嗅ぎ当てようとするのであり、もし、自らの環境や立場やにおいて実現性が乏しいと感じるならば、たとえ正しいことではあっても、むしろ抵抗を感じたり、場合によっては冷笑さえ生んでしまいかねないからである。したがって、こと性格教育に関しては、同じ人間として「胸襟を開いて意見を共に分かち合う生きた全人」であろうと努めることこそが最も肝心であり、パラドックス的ではあっても、「影響力を行使してやろう」などとは少しも考えない方が「もっとも強烈かつ純粋な影響を与える」としているのである。⁴²⁾

3. 「道徳授業」はいかになされるべきか

では、ブーバーは、性格（道徳）教育に対して非常に消極的な姿勢を示しているのだろうか。

否、むしろ彼は、性格教育のもつ重要性和困難さを深く認識するがゆえに、その“限界”を自覚するとともに、性格教育においては、その“あり方”こそが問題である、と考えているのである。つまり、教師は、性格が形成される無限の「数えきれないファクターの一つ」として立っているに過ぎないが、生徒との関係において、「自分が関わっている…生徒の生活に、直接かつ率直に参加し、そこから生じてくる責任を自ら背負う」ことによって始めて得られる「信頼」という唯一かけがえのない「通路」を通じて、「彼らの間に生起する一切合切が、性格教育への道を開くことができるのである、と。⁴³⁾

要するに、教師は、自らの立場が、生徒に影響を及ぼす多くの関係的要素の一部に過ぎない、という謙虚さをもつこと、そして、性格（道徳）教育の前提となるのは「信頼」であり、それは、得ようと努力して勝ち得るものではなく、生徒一人一人の「生活に参加し、応答を意識して立つ」⁴⁴⁾、すなわち、個々の生徒の経験を、それにじっと堪え」ながら、彼らの「受容と拒否」を「向こう側から感じ取」ることにより、「(彼らの) 魂が現に何を必要とし何を必要としていないか」を把握することが出来るのであり、『教育者』として彼は必要物のうちで何を与えることができ、何を与えることができないか—すでに何を与え、また何を与えていないかの知識」に「深く導かれる」のである。⁴⁵⁾

ブーバーは、この主張を、ある実際の授業場面に置き換えて説明している。それは、概略、以下のような内容（エピソード）である。

ある理想に燃える若い教師が、はじめて一人立ちして教室に足を踏み入れる。ところが、彼の眼前には、彼の期待に背を向けるばかりか、むしろ乱暴で、あつかましい好奇心からじろじろと彼の顔を見据え、衝動的に振る舞っている生徒たちの姿がある。そこで、彼は、早くも「下から始める」—すなわち「邪魔者を制止し、秩序の確立を指示し、慎重深い振る舞いの習慣を強制する」—といった手段に打って出ようとする誘惑にかられるが、たとえそうしたところで、けっして「上に達すること」はない。⁴⁶⁾つまり、格言や習慣によって規制・抑圧することによっては真の倫理的性格の形成にはならず、むしろ、生徒の現実を見過ごすことになりかねないのである。⁴⁷⁾では、どうすべきか。ブーバーは、エピソードの続きとして、次のように記している。混乱した教室の中で、教師の視線が彼の「注意を引くある顔」にぶつかる。そこで、彼は、この顔に語りかける。彼は、生徒達に向かって重々しいことは何一つ言わず、前回の授業に関するごくありふれた（と思われる）誘導尋問を試みる。すると、やがてその少年は、ありきたりの答え方をするのではなく自らの経験を“物語り”始め、そのことがきっかけで教室が静まり返り、無秩序の状態が解消された、というのである。⁴⁸⁾

はたして、ここには何が起きたのだろうか。ブーバーは「上から始めた」という表現をしているが、意味するところは、「予想もしなかった新たなことが、まさに将来から彼に引き起こされた」のであり、それは、生徒達を前にした「出会い」の場において、彼らの経験を聞くように語りかけることを通じて、「呼応関係の時間をかけた過程で生徒の表情の無秩序が少しずつ秩序化され」たことに他ならない。⁴⁹⁾つまり、このとき、個々の生徒は、教師との「パートナー的」な関係性において「存在する全体」として認められたのであり、

こうした「相互—相向するもの(das Einander-gegenüber)」の領域（人間の間柄）は社会的、あるいは心理学的な対象とはされていないが、やがて「対話的なもの（das Dialogische）へと発展⁵⁰⁾し、いわば「祝福された^{わが}業の感情—教師を発見者、発明家、芸術家と同列におく、隠れたものの啓示に参与するという感情—が彼に分け前として与えられる、おそらくたまにしかない瞬間」において、「格言とか習慣の場とはすっかり別の場にいる」のであり、「こうした自己活動の最高の段階において」のみ、「彼が関わっている性格の本来的概念を引き出すことができる」というのである。⁵¹⁾

もとより、上記のようなエピソードが、わが国の「道徳の時間」における指導に直接結びつけられるというのではないが、ここに、本来あるべき“道徳教育の本質”が示されているのではないだろうか。

なぜなら、「学習指導要領」には、道徳教育の基本的なあり方や目標、内容が網羅されているが、そうした理念や思想が真に生かされ、生徒一人ひとりの内面に「道徳的心情」を育て、道徳的な「判断力」、「実践意欲」、「態度」などが生まれるのは、偏に教師の「意図的・計画的に行う教育活動」に依る⁵²⁾というよりは、むしろ「人間の間柄」における“気づき”のもつ影響に依ってであり、同様に、「道徳的価値の理解を図る際」の「必要条件」とは、一人一人の子どもが「自分とのかかわり」をもつこと⁵³⁾への短絡的な繋がりではなく、むしろ、他者や資料の中の存在との相互的かつ人格的な関わりが、その重要な鍵を握っているからである。

換言すれば、“実体としてはっきりとは捉えられない”「人間の間柄」の領域にこそ教育の課題は潜んでおり、他者のもつ苦悩や歓びなどの生き生きとした感情を、相手の側から体験することにより、はじめて自らを変革しゆく可能性が生まれるのである。つまり、「人類と人間性は、（他者との）真正な出会いにおいて生成する」のであり、「人間にとりなくてはならずかつ許されていることは、真正な出会いの中で、「魂が自得した真理が同朋の他者の許で異なった仕方で光り輝くのを見」て、「自己の魂の真理が確かめられる」こと⁵⁴⁾に他ならないのである。

翻って、現代社会においては、「いたるところに制度の強化・管理の整備を叫ぶ声」が聞こえとともに、「それに対する反抗をこめた自己陶酔的な感情賛美」があり、いずれも、われわれ人間が「存在の根拠を失い非人間的なるものへと傾斜」しゆく要因になってしまっている⁵⁵⁾といっても過言ではない。つまり、合理主義の名のもとに分断された「個」と「個」が、偏った人間観による非人間化された社会の“優勝劣敗”の構造の中に組み込

まれ、お互いに同じ人間として支え合い、高まり合い、豊かな人間性と生活を築きゆくすべをなくしたまま苦悩の中におかれているのが実態ではないだろうか。

たとえば、近年頻繁に報道される、深刻な“いじめ行為”からの自殺という現象において、最終的な“引き金”となるのは“人格的な関わりの有無”であり、どれほどひどい言動による暴力を受けたか、ということよりも、むしろ、それに対して周囲が何らかの反応を示したかどうかによって、自分の身に降りかかってくることを避けるべく“見て見ぬふり”をするか、あるいは、たった一人であっても誰かが勇気を出して（同じ人間として）「許せない」と声を発するかによって、状況が大きく左右されてしまうのである。

人間は、誰もが皆、人間としての自尊感情をもち、その感情を他者からも同じように尊重されることを通じてはじめて“生きがい”を感じながら存在し得るのであり、あたかも、母親の命がけの無償の愛がわが子の非行からの更生を生み出すこともあれば、逆に、残酷ないじめ行為や心ない一言が自殺をも決意させるような深い心の傷となって残ることがあるように、いかなる状況であろうと、他者との間柄如何によって、生命のもつ存在基盤が大きく影響を受けざるを得ないのであり、生きがいや様々な人間関係の軋轢の根源になっているのが、人間同士の相互的なつながりの有無に他ならない。たとえば、それまでさんざん荒んだ気持ちになっていた青年が、他者との関わりを通じて、自己の“絶対的価値”に目覚めることもあれば、逆に、相手の自尊感情を完膚無きまでに傷つけるような攻撃にさえなりうる、ということである。のみならず、そうした相手への関わりは、即座に自らの身に返ってくるのであり、上記の例において、母親は、最愛のわが子が更生の道を歩み始め、大きく自己変革を遂げることに無上の歓喜を覚えるであろうし、後者のような非人間的な行為においては、まるで“返り血”を浴びるかのように、自らもまた沈鬱な感情に悩まされざるを得ないであろう。なぜなら、人間には、「自分の行動をつぶさに監視する機能を持つ内側前頭前野の働き」があり、「自分の行動のいちいちを記録したり評価したり」している⁵⁶⁾のであって、人間という存在は、その全人格において相互に影響を及ぼし合っており、相手からの働きかけが、こちらだけでなく本人にも影響を及ぼすように、自らの言動の全てが相手に影響を及ぼすのみならず、自らの生命にも確実に刻印されてゆくからである。

つまり、我々は、ブーバーのいう人間の「間柄」、すなわち、相互的実存関係において存在しているのであるが、実際の人間関係においては、とにかくこうした最も重要な人間性への気づきが蔑ろにされがちなのではないだろうか。

そうであるならば、望ましい社会変革への根源的な営みである教育活動、とりわけ道徳教育—道徳の授業—という場において、我々教師は、その「大きな教育理念や教育体制に目を奪われ」るのではなく、むしろ生徒一人ひとりの実存に「責任をもつ」(応答する)⁵⁷⁾ 姿勢を回復するとともに、教師自らの姿勢を通じて、生徒相互の間柄に Ich und Du(我と汝)としての豊かな関係性を築き上げてゆくことこそが、最も優先されるべき課題である、と考えるものである。

註

- 1) 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育—デューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会、2012 年、18 頁
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』(第 3 版) 2010 年、7 頁
- 3) 諸富祥彦『エンカウンターで道徳』明治図書、2003 年、20～22 頁
- 4) 同上、18 頁
- 5) 前掲書 2、7 頁
- 6) 栗加均「共同的な学びによる道徳の授業」「教育学部紀要 第 44 集」文教大学 教育学部 2010 年、5～14 頁
- 7) 興幸雄、下田好行「体験により価値を明確化する道徳授業の構想—総合的な学習の体験活動から『生き方』を学び合う」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究 No.1』、2000 年、57 頁
- 8) Louis E. Raths、Merrill Harmin、Sidney B. Simon、“*Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*” Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1978＝遠藤明彦監訳『道徳教育の革新—教師のための「価値の明確化」の理論と実践』ぎょうせい、1991 年、354～355 頁
- 9) 同上、36～40 頁
- 10) 伊藤啓一『統合的道徳教育の創造』明治図書、1991 年、68 頁
- 11) 柳沼良太『「生きる力」を育む道徳教育—デューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会、2012 年、121～122 頁
- 12) 伊藤啓一「道徳教育の授業理論」『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社、2010 年、108 頁
- 13) 「規則に対して義務感のない段階」に次いで、「正しさは、規則に拘り定規に従うこと

- であり、義務を力のある者への服従と同一視する段階」（ほぼ4～8歳）、「規則に従う目的や結果が考慮され、義務が相互性と交換に基づく段階」（ほぼ8～12歳）とした児童の認知発達段階のこと。（ローレンス・コールバーグ著、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践』麗澤大学出版会、2001年、19～20頁
- 14) 永野重史編『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年、22頁
- 15) 荒木紀幸『モラルジレンマで道徳の授業を変える』明治図書、2007年、4頁
- 16) 同上、16頁
- 17) 同上、20頁
- 18) 山根耕平「コールバーグにおけるディレンマ・ディスカッション・アプローチ」『神戸親和女子大学研究論叢第30巻』1996年、364頁
- 19) 藤田昌士『道徳教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1997年、135頁
- 20) L.Kohlberg, Chales Levine & Alexander Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Karger. 1983. = 片瀬一男・高橋征仁訳『道徳性の発達段階 コールバーグ理論をめぐる論争への回答』新曜社、1992年
- 21) L.Kohlberg, *Resolving Moral Conflicts within the Just Community, in Moral Dilemma*, Edited by Carol Gibb Harding, Precedent Publishing, Inc, Chicago, Illinois, 1985, p81.
- 22) 前掲書 15、26頁
- 23) 伊藤啓一「第3章 日本における人格・価値教育の発展」、武藤孝典編著『人格・価値教育の新しい発展—日本・アメリカ・イギリス—』2002年、学文社、240頁、および「第4章 道徳教育の授業理論」『道徳教育を学ぶ人のために』世界思潮社、2010年、124～132頁
- 24) 前掲書 11、164頁
- 25) 伊藤啓一「第4章 道徳教育の授業理論」『道徳教育を学ぶ人のために』世界思潮社、2010年、134頁
- 26) 押谷由夫「新しい道徳教育の理念と方法—夢と希望と勇気を育む—」東洋館出版社、1999年、86頁
- 27) 押谷由夫『道徳教育新時代 生きる喜びを子どもたちに』国土社、1994年、11、146頁

- 28) 前掲書 25、129 頁
- 29) 前掲書 11、166 頁
- 30) 同上、183 頁
- 31) 「ジャスト・コミュニティー」とは、コールバーグが、仮説的なディレンマ・ディスカッション・アプローチの限界を越えるために、「学校生活全体を正義という非歴史的原理の学びの場とし、それと相即的に、正義の学習につどう人々の連帯感情、集団に対する責任感、規範意識をも教育しよう」として構想したコミュニティーである。(加賀裕郎「モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティーへーコールバーグ理論の展開」、佐野安人・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1996 年、74 頁 参照)
- 32) 藤井啓之「第 10 章 道德②『道德』の構造的欠陥」『2008 年版 学習指導要領を読む視点』白澤社、2008 年、152～155 頁
- 33) 中村清『道德教育論—価値観多様化時代の道德教育—』東洋館出版社、2007 年、120～121 頁
- 34) 村井実『道德は教えられるか』国土社、1996 年、24 頁
- 35) 宇佐美寛『「道德」授業をどうするか』明治図書、1986 年、17 頁、101～103 頁
- 36) 同上、106～115 頁
- 37) 同上、156 頁
- 38) 三宮真智子「小学校道德の授業資料研究 I :道德教育及び資料分析の視点から」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要 4』1990 年、20～21 頁
- 39) 河合隼雄『子どもと学校』岩波新書、1992 年 8 頁、41～42 頁
- 40) Martin Buber, *Über Charaktererziehung*, in 1939 = 山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、57 頁
- 41) 原俊之、益井重夫、岩橋文吉『英・独・仏の学校教育にみる道德教育の実際』帝国地方行政学会、1969 年、122 頁、135～136 頁
- 42) Martin Buber, *Über Charaktererziehung*, in 1962 = 山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』1970 年、みすず書房、56～58 頁
- 43) 同上、58～61 頁
- 44) 同上、61 頁
- 45) Martin Buber, *Über das Erzieherische*, in 1929 = 山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年、35～36 頁

- 46) 前掲書 2、70～71 頁
- 47) 稲村秀一『マルティン・ブーバー研究—教育論・共同体論・宗教論—』溪水社、2004 年、74 頁
- 48) 前掲書 2、71～72 頁
- 49) 前掲書 7、75 頁
- 50) Martin Buber, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, in 1962=佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968 年、91～92 頁
- 51) 前掲書 2、69～70 頁
- 52) 赤堀博行『道徳教育で大切なこと』東洋館出版社、2010 年、34 頁、77 頁
- 53) 同上、49～50 頁
- 54) Martin Buber, *Urdistanz und Beziehung*, in 1950=稲葉稔、佐藤吉昭訳「原離隔と関わり」『ブーバー著作集 4 哲学的人間学』みすず書房、1969 年、22～23 頁
- 55) 前掲書 7、127 頁
- 56) 中野信子『脳科学からみた祈り』潮出版社、2011 年、71 頁
- 57) 前掲書 7、9 頁

終章 本研究の成果と課題

第1節 研究の成果

本研究は、道徳教育における「対話」という営みの問題点を中心に、マルティン・ブーバー（Martin Buber, 1878-1965）の人間観や対話思想および教育思想を検討し、他の人間観や教育思想との比較、考察を行うとともに、今日までの、わが国の道徳教育思想や実践論との比較・検討を通じ、実践者の立場から、道徳教育改革への提案を行ったものである。

一連の研究活動を通じて、ブーバーの教育思想が、我が国の道徳教育において必要不可欠な価値を有しており、これからの道徳の授業実践に大いに生かされるべきであることを確認するとともに、一つの実践化へのあり方を示し得たと考えている。

本研究の内容を要約すれば、以下の通りである。

先ず、第1章においては、ブーバーの「対話」思想がいかなる時代的背景を有し、如何にして生じていったのかを検討するとともに、彼の「対話的人間観」の特性に関する考察を行った。その中で、彼が、独自の理念を生み出した現代の危機的状況を克服するためには、人間同士が「パートナー的」になることが唯一の“切札”としている一方、現代社会にはそれを阻もうとする様々な要素が存在していること、また、そうした課題の統一的解決の方途として「真の対話」という理念を提示していることを取り上げ、これからの道徳教育においては、彼の思想が生かされ実践されることこそが大切である、との認識を示した。

第2章においては、生徒たちが日常生活において直面している課題を議論のテーマとして取り上げ、ブーバーの主張する「対話」的プロセスを踏むことにより、自他の「現状存在」に目覚め、一人ひとりがかけがえのない人格として「証される」よう働きかけることが大切であるとの認識を示し、授業の中で実践すべき基本的なあり方の提案を行った。

第3章では、今日求められている道徳教育とは、価値判断や行動の基準を教師が一方的に教えるのではなく、こども自身が他者との相互作用の中で内側から自発的に獲得してゆくことを重視する教育であり、新たな問題状況に直面して他者と協同してよりよい問題解

決を探ってゆくために必要な力を養うことを目標とする教育である、とした。

第4章では、ブーバーの人間の「間柄」に関する教育思想を取り上げ、その現代的意義を考察するとともに、生徒相互の関わりの現状から、その原因と改革への一つの方法論として、「協同学習」のもつ道德教育としての価値とその限界に関する見解を述べる一方、他者とは「間の領域」における関係性の深さや程度に応じてつながっており、良きにつけ悪しきにつけ、お互いに影響を及ぼし合っていることの認識を促すための学習材が工夫されるべきである、との見解を示した。

第5章においては、先ず第1節で、以前より、様々な改革が志向され、実践されてきたわが国の道德教育、とりわけ「道德の時間」の授業方法における代表的な事例を示しながら、ブーバー思想の立場からの検討および考察を行うとともに、従来の「学習指導要領」や道德教育に対する多くの研究者からの批判を取り上げ、我が国においては、道德授業の改善を目ざして様々な工夫がなされてきたが、残念ながら十分な成果が得られていない原因として、実は、はっきりとは捉えられない「人間の間柄」の領域にこそ教育の課題は潜んでいるのであって、他者の生き生きとした感情を相手の側から体験することにより、人間としてのあり方をお互いに学び合っていく道德教育こそが目指されるべきではないか、とする見解を示した。続く第2節では、ブーバーが自らの教育思想を生み出した背景となる、当時の教育制度を検討するとともに、彼が性格教育と他の教育活動の違いをどのように捉えていたのか、また性格教育はどのように実践されるべきであると考えていたのかを、彼のいくつかの教育論の中から具体的な記述を取り上げながら検討し、我々人間は、相互的な実存関係において存在しているにも拘わらず、実際の人間関係においては、とかくこの最も大切な人間性への気づきが疎かにされがちであること。したがって、我々教師は、道德教育という場において、大きな教育理念や教育体制に目を奪われるのではなく、むしろ生徒一人ひとりの実存に応答しようとする姿勢を回復し、教師自らの姿勢を通じて、生徒相互の間柄に *Ich und Du*(我と汝)としての豊かな関係性を築き上げてゆくことこそが、最も優先されるべき課題である、と締めくくった。

最後に、道德教育の基本的なあり方として、教師自らが胸襟を開いて意見を共に分かち合おうと努めながら、生徒一人一人との「対話」を通じて、教師と生徒、また生徒間における、お互いの普遍的かつ固有の人格的価値に目覚め合うように促すことの大切さを強調した。

第 2 節 今後の研究課題

今後の研究課題としては、おもに以下のような内容が挙げられる。

- ①ブーバー教育思想研究の深化
- ②ブーバー思想に基づく道徳授業の実践とデータ化

以下、若干の説明を付け加えておくことにする。

まず、①についてであるが、本研究においては、マルティン・ブーバーの教育思想の研究とそれに基づく実践化への検討により、わが国における道徳教育の改善に結びつけようとして取り組みを進めてきた。しかしながら、彼の教育思想に大きな影響を及ぼした宗教および哲学思想の歴史的、比較思想的な検討にまでは至らなかった。したがって、今後そうした領域の研鑽も十分行っていく必要がある、と考えている。

つぎに、②についてであるが、ブーバー思想に基づく道徳授業を実践化し、データ化して、ブーバーの教育思想が今日の学校教育の場における有用性を実証するところにまでは至っておらず、今後、様々な教育現場との共同的な研究活動に期待したい、と考えている。

参考文献

【欧文】

- ・ Anderson, R. & Cissna, K.N., *The Martin Buber – Carl Rogers Dialogue : A new Transcript with commentary*, State University of New York Press, Albany in1997= 今井伸和・永島聡訳『ブーバー ロジャース 対話』春秋社、2007 年
- ・ Ben-Chorin, Sch., *Zwiesprache mit Martin Buber*, List Verlag, Munchen in1966 =山本誠作訳『ブーバーとの対話/回想と手記』ヨルダン社、1976 年
- ・ Buber, M., *Zur Geschichte des dialogischen Prinzips* ,in1954=佐藤吉昭・佐藤令子訳「対話的原理の歴史」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968 年
- ・ Buber,M., *Die autobiographischen Fragmente* ,in1960=佐藤吉昭・佐藤令子訳「自伝的断片」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968 年
- ・ Buber, M., *Die Frage an den Einzelnen* in1962 =佐藤吉昭・佐藤令子訳「単独者への問い」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』みすず書房、1968 年
- ・ Buber, M., *Ich und Du*, in1962=植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫、2004 年
- ・ Buber, M., *Ich und Du*, in1962=田口義弘訳『ブーバー著作集 1 対話的原理 1』みすず書房、1967 年
- ・ Buber, M., *Über Charaktererziehung*, in 1939=山本誠作訳「性格教育について」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年
- ・ Buber, M., *Gottesfinsternis. Betrachtungen zur Beziehung zwischen Religion und Philosophie*, in1953=野口啓祐訳『対話の倫理』創文社、1967 年
- ・ Buber, M. *Ich und Du*, in1962=野口啓祐訳『孤独と愛－我と汝の問題－』創文社、1993 年
- ・ Buber, M., *Elemente des Zwischenmenschlichen* , in 1962=佐藤吉昭/佐藤令子訳「人間の間柄の諸要素」『ブーバー著作集 2 対話的原理Ⅱ』佐藤吉昭・佐藤令子訳、みすず書房、1968 年
- ・ Buber, M., *Über das Erzieherische* ,in1929=山本誠作訳「教育論」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年
- ・ Buber, M., *Urdistanz und Beziehung*,in1962=稲葉稔・佐藤吉昭訳「原離隔と関わり」『ブーバー著作集 4 哲学的人間学』みすず書房、1969 年

- Buber, M., *Dem Gemeinschaftlichen folgen*, in 1962=佐藤吉昭・佐藤令子訳「共同的なものに従うこと」『ブーバー著作集 4 哲学的人間学』1969 年
- Buber, M., *Das Problem des Menschen*, in 1962=児島洋訳『人間とは何か』（実存主義叢書 2）理想社、1980 年
- Buber, M., *Bildung und Weltanschauung*, in 1962=山本誠作訳「教養と世界観」『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970 年
- Friedman, M., *Martin Buber, The Life of Dialogue*, University of Chicago Press in 1955
- Friedman, M., *Encounter on the Narrow Ridge: A life of Martin Buber* in 1991=黒沼凱夫・河合一充訳『評伝 マルティン・ブーバー 狭い尾根での出会い』ミルトス、2000 年
- Hansen, David T., *Ethical vision of Education: Philosophies in Practice*, Teachers College, Columbia University in 2007
- Johnson, D.W & Johnson, R.T., *Circles of Learning*, Interaction Co. in 1990=杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳『学習の輪』ニ瓶社、1998 年
- Kaufmann, Walter : *I and Thou, a new translation with a prologue and notes*, Simon & Schuster, New York, in 1970
- Kohlberg, L., Levine, Chales & Hewer, Alexander : *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Karger, 1983.=片瀬一男・高橋征仁訳『道徳性の発達段階コールバーグ理論をめぐる論争への回答』新曜社、1992 年
- Kohlberg, L., *Resolving Moral Conflicts within the Just Community, in Moral Dilemma*, Edited by Carol Gibb Harding, Precedent Publishing, Inc, Chicago, Illinois, in 1985
- Morgan, W.J & Alexandre Guilherme, *I and Thou The aducational Lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times, Educational, Philosophy and Theory*, vol.44, No.9, in 2012
- Raths, Louis E.・Harmin ,Merrill・Simon,Sidney B., *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1978=遠藤明彦監訳『道徳教育の革新—教師のための「価値の明確化」の理論と実践』ぎょうせい、1991 年

【和文】

- ・ A. J トインビー・池田大作『二十一世紀への対話（上・下）』文芸春秋、1975 年
- ・ 赤堀博行『道德教育で大切なこと』東洋館出版社、2010 年
- ・ 阿部次郎『倫理学の根本問題』角川文庫、1962 年
- ・ 阿部次郎『合本 三太郎の日記』角川書店、1965 年
- ・ 荒木紀幸編著『モラルジレンマ資料と授業展開』明治図書 1990 年
- ・ 荒木紀幸『道德教育はこうすればおもしろいーコールバーグ理論とその実践』北大路書房、1993 年
- ・ 荒木紀幸『モラルジレンマで道德の授業を変える』明治図書、2007 年
- ・ 石井次郎「イスラエル国の文化と教育（2）ーマルティン・ブーバーの道德教育」『教育と医学』（第十三巻 第一号）慶應通信、1965 年
- ・ 池島徳大「『いじめ克服』にかかわる道德授業研究」『道德教育方法研究』（創刊号）日本道德教育方法学会、1995 年
- ・ 伊藤啓一『統合的道德教育の創造』明治図書、1991 年
- ・ 伊藤啓一「第 3 章 日本における人格・価値教育の発展」、武藤孝典編著『人格・価値教育の新しい発展ー日本・アメリカ・イギリスー』学文社、2002 年
- ・ 伊藤啓一「第 4 章 道德教育の授業理論」小寺正一/藤永芳純編『道德教育を学ぶ人のために』世界思潮社、2010 年
- ・ 稲村秀一『ブーバーの人間学』教文館、1987 年
- ・ 稲村秀一『マルティン・ブーバー研究ー教育論・共同体論・宗教論ー』溪水社、2004 年
- ・ 茨城県教育委員会『高等学校 道德教育指導資料ー魅力ある「道德」の実践を目指してー』2012 年
- ・ 今井伸和「ブーバーにおける『教育』の概念ー『正しきこと』（das Rechte）の考察を通して」『道德と教育』（No.301）日本道德教育学会、1999 年
- ・ 今井伸和「他者問題に関するー考察ーブーバーにおける『原離隔』（Urdistanzierung）の概念をとおしてー」『倫理学研究』（第 32 号）関西倫理学会、2002 年
- ・ 今井伸和「ブーバーの教育論ーとくに人間形成の根源的機会としての『関係』について」『道德と教育』（No.312・313）日本道德教育学会、2002 年
- ・ 今井康雄「ハーバーマスと教育学」『近代教育学を読み直す』新曜社、1999 年

- ・ウィリアム・ボイド、ワイアット・ローソン共著（国際新教育協会訳）『世界新教育史』玉川大学出版部、1966 年
- ・上杉賢士『「ルールの教育」を問い直す』金子書房、2011 年
- ・上田閑照『私とは何か』岩波新書、2000 年
- ・上野武「ブーバーの人間観と教育思想—教育学に対するマルティン・ブーバーの寄与—」『北陸学院短期大学研究紀要』（第 2 巻）北陸学院短期大学、1967 年
- ・上野武「ブーバーの教師論」『北陸学院短期大学研究紀要』（第 3 巻）、1971 年
- ・上野武「第十二章 教師論」『講座 現代教育学 1 教育原論』福村出版、1977 年
- ・上野武「ブーバー教育論の背景」『西南学院大学 児童教育学論集』（第 5 巻 第 1 号）西南学院大学、1978 年
- ・植村亘『ブーバー「対話」思想の研究 二元論と言語哲学を中心として』人文書院、2001 年
- ・宇佐美寛『「道徳」授業をどうするか』明治図書、1986 年
- ・内山節「子どもたちの時間—山村から教育を見る」岩波書店、1996 年
- ・エーリッヒ・フロム（佐野哲郎訳）『生きるということ』紀伊國屋書店、1996 年
- ・エーリッヒ・フロム（堀江宗正・松宮克昌訳）『聴くということ—精神分析に関する最後のセミナー講義録』第三文明社、2012 年
- ・小笠原道雄、田代尚弘、堺正之編『道徳教育の可能性—徳は教えられるか—』福村出版、2012 年
- ・岡田啓司『かかわりの教育学』ミネルヴァ書房、1994 年
- ・岡田啓司『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房、1999 年
- ・岡田啓司『教育愛について』ミネルヴァ書房、2002 年
- ・岡本英明『ボルノウの教育人間学』サイマル出版会、1972 年
- ・岡本泰弘『子どものためのエゴグラム・ロールレタリング実践法』少年写真新聞社、2009 年
- ・押谷由夫『新しい道徳教育の理念と方法—夢と希望と勇気をはぐくむ—』東洋館出版社、1999 年
- ・押谷由夫『新しい教育課程と学習活動の実際 道徳』東洋館出版社、1999 年
- ・押谷由夫『「道徳の時間」成立過程に関する研究—道徳教育の新たな展開—』東洋館出版社、2001 年

- ・押谷由夫『道德教育新時代 生きる喜びを子どもたちに』国土社、1994 年
- ・貝塚茂樹『道德教育の教科書』学術出版社、2009 年
- ・加賀裕郎「モラル・ディレンマからジャスト・コミュニティーへ—コールバーグ理論の展開」、佐野安人・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1996 年
- ・加藤春恵子「人間コミュニケーションの二側面—マルティン・ブーバーの所論を中心として—」『思想』（第 595 号）岩波書店、1974 年
- ・金子晴勇『対話の構造』玉川大学出版部、1985 年
- ・河合隼雄『大人になることのむずかしさ—青年期の問題—』岩波書店、1984 年
- ・河合隼雄『子どもと学校』岩波新書、1992 年
- ・川森康喜『ボルノー教育学の研究』ミネルヴァ書房、1991 年
- ・菊池 真貴子・廣瀬 隆人「道德の授業における対話の可能性」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』（29）2006 年
- ・木村浩則『つながりの教育』三省堂、2003 年
- ・栗加均「協同的な学びによる道德の授業—子どものための授業をつくる試み 1—」『教育学部紀要』（第 44 集）文教大学教育学部、2010 年
- ・クリステン・コル（清水満編訳）『デンマークのオルタナティブ教育の創始者 コルの「子どもの学校論」』新評論、2007 年
- ・栗原孝「J.ハーバーマスのコミュニケーション行為の理論と現代日本の生活社会」『経済学紀要』（第 11 巻第 3 号）亜細亜大学経済学会、1986 年
- ・ゲルハルト・P.ナップ（滝沢正樹・木下一哉訳）『評伝 エーリッヒ・フロム』新評論、1994 年
- ・小寺正一「道德と教育」『道德教育を学ぶ人のために』世界思想社、2001 年
- ・小林博英『教育の人間学的研究』九州大学出版会、1984 年
- ・小林政吉『ブーバー研究』創文社、1978 年
- ・齋藤昭『ブーバー教育思想の研究』風間書房、1993 年
- ・齋藤昭「ブーバーの教育観」『ブーバーを学ぶ人のために』世界思想社、2004 年
- ・斎藤啓一『ブーバーに学ぶ 「他者」と本当にわかり合うための 30 章』日本教文社、2003 年
- ・榊原志保「道德性の発達理論」『道德教育論 対話による対話への教育』ナカニシヤ出版、2004 年

- ・坂元忠芳『対話の教育への誘い』新日本出版社、1991 年
- ・佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめぐって—』北大路書房、2006 年
- ・佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、2007 年
- ・佐藤学『授業を変える 学校が変わる』小学館、2002 年
- ・佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店、2002 年
- ・佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』小学館、2003 年
- ・佐藤学『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館、2006 年
- ・塩見剛一「教育原理としての対話—ソクラテスおよび M.ブーバーに即して—」『教育学研究年報』（第 32 号）関西学院大学、2006 年
- ・三宮真智子「小学校道徳の授業資料研究Ⅰ：道徳教育及び資料分析の視点から」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』（4）、1990 年
- ・三宮真智子「小学校道徳の授業資料研究Ⅱ：倫理学・教育哲学・認知心理学の視点から」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』（5）、1991 年
- ・思想の科学研究会『新版 哲学・論理用語辞典』三一書房、2007 年
- ・ジェームズ・ゴードン・フィンリースン（村岡晋一訳）『ハーバースマス』岩波書店、2007 年
- ・ジョン・デューイ（松野安男訳）『民主主義と教育』岩波文庫、1978 年
- ・新宮弘識「道徳教育における指導内容の構造化」『淑徳大学研究紀要』（第 25 号）、1991 年
- ・杉江修治『バズ学習の研究』風間書房、1999 年
- ・杉江修治『学び合い、高め合う授業の創造』一粒社、2009 年
- ・杉江修治『協同学習入門』ナカニシヤ出版、2011 年
- ・杉尾宏「『始まり』としてのコミュニケーション：他者経験としてのコミュニケーション」『兵庫教育大学研究紀要』（第 26 巻）、2005 年
- ・杉中康平「『コミュニケーション的行為理論』による『モラルジレンマ』授業の再構築に関する実践的研究」『道徳教育方法研究』（第 11 号）日本道徳教育方法学会、2006 年
- ・関川悦雄「M.ブーバーにおける『間の国』（das Reich des Zwischen）の教育的意味」『教育学雑誌』（第 15 号）日本大学教育学会、1981 年

- ・ 関川悦雄「ブーバーの実際教育論－1933年から38年まで－」『教育学雑誌』（第17号）日本大学教育学会、1983年
- ・ 関川悦雄「ブーバーの教育的行為論」『教育学雑誌』（第19号）日本大学教育学会、1985年
- ・ 園田雅代・中釜洋子『子どものためのアサーション 自己表現 グループワーク 自分も相手も大切にする学級づくり』日精研心理臨床センター、2000年
- ・ 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之編著『教師のためのアサーション』金子書房、2009年
- ・ 園田雅代「学校でできる対人関係スキルトレーニング」『児童心理』（10月号）、金子書房、2010年
- ・ 田井康雄「教育問題と道德教育の関係について」『道德教育方法研究』（第14号）日本道德教育方法学会、2009年
- ・ 高塚人志『いのちにふれる授業－鳥取・赤碕高校の取り組み』小学館、2004年
- ・ 高橋浩「ブーバーの哲学的人間学の特質とその現代的意義」『国際基督教大学学報Ⅰ－A教育研究』（26）、1984年
- ・ 高橋浩「ブーバーの共同体論の人間学的・教育学的意義」『国際基督教大学学報Ⅰ－A教育研究』（27）、1985年
- ・ 高橋浩「ブーバーにおける教師論の特質」『国際基督教大学学報Ⅰ－A教育研究』（29）、1987年
- ・ 田代見二・橋迫和幸「教室におけるコミュニケーション関係構築の課題と方法－ハーバースの理論を手がかりに－」『宮崎大学教育文化学部紀要』（教育科学 第17号）、2007年
- ・ 多田孝志『対話力を育てる』教育出版、2006年
- ・ 田端健人「授業における子どもの自己生成について/ブーバーを導きとした事例研究の試み」『日本文学』（第51巻8号）、2002年
- ・ 柘植欽也「道德教育における『対話』－マルティン・ブーバーの思想に基づく一考察－」『道德と教育』（第53巻）、日本道德教育学会、2009年
- ・ 柘植欽也「“全人格的関わり”としての道德教育のあり方に関する一考察」『道德教育方法研究』（第15号）、日本道德教育方法学会、2010年
- ・ 柘植欽也「マルティン・ブーバーの教育思想における『間の領域』と道德教育」『道德教育方法研究』（第17号）、日本道德教育方法学会、2011年

- ・手塚裕「コミュニケーション的行為理論に基づく道德授業の構想―「教室という社会」の発達と道德性の発達」『道德と教育』（326号）日本道德教育学会、2008年
- ・徳永悦郎「実践をもとにした『ジレンマ授業批判』分析」『道德教育方法研究』（第3号）日本道德教育方法学会、1997年
- ・徳永正直『対話への道德教育』ナカニシヤ出版、1997年
- ・トルストイ（原久一郎訳）『人生の道』（上・下）、岩波文庫、1979年
- ・ツオルタン・バロー（野口恒樹・植村正共訳）『ブーバーにおける人間の研究―とくに「その世界」を媒介として』北樹出版、1998年
- ・中岡成文『ハーバーマス コミュニケーション行為』講談社、2003年
- ・永野重史編『道德性の発達と教育―コールバーグ理論の展開』新曜社、1985年
- ・中野信子『脳科学からみた祈り』潮出版社、2011年
- ・中村清『道德教育論―価値観多様化時代の道德教育―』東洋館出版社、2007年
- ・中村元『ブッダのことば』岩波文庫、2004年
- ・西田幾多郎『善の研究』岩波文庫、1977年
- ・沼田裕之・増渕幸男・伊勢孝之・石井昭男編著『道德教育 21 の問い』福村出版、2009年
- ・野平慎二「啓蒙をめぐるハーバーマスとフーコー ―人間形成の潜在的な条件としてのコミュニケーション的関係―」『富山大学教育学部紀要』（No.58）、2004年
- ・野平慎二「道德授業における公共意識の形成―J.ハーバーマスと L.コールバーグの比較から」『富山大学教育実践総合センター紀要』（No.6）、2005年
- ・野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房、2007年
- ・ハーバーマス,J.（三島憲一他訳）『道德意識とコミュニケーション行為』岩波書店、1991年
- ・パウロ・フレイレ（里見実他訳）『伝達か対話か―関係変革の教育学―』亜紀書房、1985年
- ・原俊之、益井重夫、岩橋文吉『英・独・仏の学校教育にみる道德教育の実際』帝国地方行政学会、1969年
- ・原弘巳「M.ブーバーの人間観と教育観（Ⅰ）/〈我一汝〉の成立」『愛媛大学教育学部教育学研究室教育学論集』（第14号）、1996年
- ・原弘巳「M.ブーバーの人間観と教育観（Ⅱ）/〈我一汝〉の展開」『愛媛大学教育学部

紀要 第 1 部 教育科学』(第 42 巻 第 2 号)、1996 年

- ・ 原弘巳「M.ブーバーの人間観と教育観 (Ⅲ)・(Ⅳ) / 〈我－汝〉の人間学的基礎・『相互性』と教育」『愛媛大学教育学部紀要 第 1 部 教育科学』(第 43 巻 第 1 号)、1996 年
- ・ 林泰成編著『ケアする心を育む道德教育 伝統的な倫理学を越えて』北大路書房、2000 年
- ・ 林泰成「第 4 章 道德教育の方法」『道德教育論－対話による対話への教育－』ナカニシヤ出版、2004 年
- ・ 原田信之・水野正朗「『学びの共同体づくり』論の授業技法化モデル」『岐阜大学教育学部研究報告－実践研究－』(第 10 巻)、2008 年
- ・ 原田信之「学びの共同体づくりの授業技法としての協同学習」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』(第 11 巻)、2009 年
- ・ 原田信之「協同の学びを効果的に実現する授業方法」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』(58－2)、2010 年
- ・ 平石善司『マルティン・ブーバー人と思想』創文社、1991 年
- ・ 平石善司、山本誠作編『ブーバーを学ぶ人のために』世界思想社、2004 年
- ・ 平木典子『アサーショントレーニング－さわやかな〈自己表現〉のために－』日本・精神技術研究所、2002 年
- ・ 広岡義之「M・ブーバーの教育思想の一考察－〈我－汝〉と〈我－それ〉の対概念を中心に」『梅光女学院大学論集』(第 27 号)、1994 年
- ・ 藤井啓之「第 10 章 道德②『道德』の構造的欠陥」『2008 年版 学習指導要領を読む視点』白澤社、2008 年
- ・ 藤田昌士『道德教育 その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1997 年
- ・ 藤永芳純「§ 11『道德』改訂のピンポイント解説」大杉昭英『平成 20 年版中学校学習指導要領 全文と改訂のピンポイント解説』明治図書、2008 年
- ・ プラトン(藤沢令夫訳)『メノン』岩波文庫、2002 年
- ・ フリードリッヒ・キュンメル(吉村文男訳)『倫理と対話－道德教育の人間学的探求』晃洋書房、1990 年
- ・ フレーベル(荒井武訳)『人間の教育』、岩波文庫、1979 年
- ・ 堀田竜次・假屋園昭彦・丸野俊一「道德授業における対話活動が道德性の変容に及ぼす

- 効果」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』（第 7 巻）鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター、2010 年
- ・ボルノウ,O.F（浜田正秀訳）『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、1969 年
 - ・松井玲子「ボルノーの『対話への教育』—『同行すること』からの検討—」『種智院大学研究紀要 6』、種智院大学、2005 年
 - ・松田高志「『対話』の構造と意義」『神戸女学院大学論集（第 27 巻 第 2 号 通巻 第 79 号）神戸女学院大学研究所、1980 年
 - ・松田高志「教育と世界観」『神戸女学院大学論集』（第 29 巻 第 1 号 通巻 第 84 号）神戸女学院大学研究所、1982 年
 - ・三上茂「対話と教育」『神奈川県立栄養短期大学紀要』（第 3 号）、2006 年
 - ・宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、2008 年
 - ・村井実『道德教育原理 道德教育をどう考えればよいか』教育出版、1990 年
 - ・村井実『道德は教えられるか』国土社、1996 年
 - ・諸富祥彦『エンカウンターで道德』明治図書、2003 年
 - ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 道德編』（第 3 版）2010 年
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領解説 道德編』（第 3 版）2010 年
 - ・文部科学省『高等学校学習指導要領 総則編』2012 年
 - ・柳沼良太「『生きる力』を育む道德教育—デューイ教育思想の継承と発展』慶應義塾大学出版会、2012 年
 - ・山根耕平「道德教育への対話的アプローチ：今、教師に求められるもの—」『親和女子大学児童教育学研究』（12）、1993 年
 - ・山根耕平「コールバーグにおけるディレンマ・ディスカッション・アプローチ」『神戸親和女子大学研究論叢』（第 30 巻）、1996 年
 - ・山根耕平「コールバーグにおけるディレンマ資料による道德授業」『道德教育方法研究』（第 2 号）、1996 年
 - ・山根耕平「学びの共同体としての教室における"Moral Transaction"と教師の役割」『教育専攻科紀要』（第 6 号）神戸親和女子大学教育専攻科、2001 年
 - ・山本愛子・渡邊満「体験活動を生かした道德の授業についての研究—共同性を基盤にしていた話し合い活動をめざして—」『兵庫教育大学 生徒指導研究』（第 18 号）兵庫教育大学生徒指導研究会、2006 年

- ・ 山本誠作『マルティン・ブーバーの研究』理想社、1971 年
- ・ 鎌水浩「対面性を重視した道徳授業－互惠性を引き出す授業形態－」『道徳教育方法研究』（第 10 号）、2005 年
- ・ 吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育－他者・呼びかけ・応答』勁草書房、2007 年
- ・ ルー・マリノフ（吉田利子訳）『元気哲学－生命編－』角川書店、2004 年
- ・ ルー・マリノフ・池田大作『哲学ルネサンスの対話』潮出版社、2011 年
- ・ ローレンス・コールバーグ（岩佐信道訳）『道徳性の発達と道徳教育－コールバーグ理論の展開と実践』麗澤大学出版会、2001 年
- ・ 渡邊弘『学校道徳教育入門』東洋館、2007 年
- ・ 渡邊満「コミュニケーション的行為理論による道徳教育基礎理論の探求(1)」『兵庫教育大学研究紀要』（第 14 巻）、1994 年
- ・ 渡邊満・相模昇「生活世界の再構成としての教育の革新－『いじめ』克服のための道徳教育の構想－」『兵庫教育大学研究紀要』（第 1 分冊）、1996 年
- ・ 渡邊満「社会化論的道徳教育論の課題と可能性」『生徒指導研究』（第 9 号）兵庫教育大学、1998 年
- ・ 渡邊満・大嶋澄子「コミュニケーション的行為理論による基づく道徳教育の創造－子どもたち主体の場（トポス）づくりを通して」『兵庫教育大学研究紀要』（第 1 分冊）、2000 年
- ・ 渡邊満・田野武彦「コミュニケーション的行為理論による道徳教育基礎理論の探求(2)：自己形成的トポスとしての『教室という社会』の再構築」『兵庫教育大学研究紀要 第 1 分冊』、2001 年
- ・ 渡邊満「第七章 教室の規範構造に根差す道徳授業の構想」林忠幸編『新世紀・道徳教育の創造』東信堂、2002 年